

Sosial kompetanse og relasjoner i skolen

En kvantitativ undersøkelse

Francoise Nicole Thorkildson



Masteroppgave

Pedagogisk forskningsinstitutt

Utdanningsvitenskaplig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1.desember 2010

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

”Sosial kompetanse og relasjoner i skolen”

En kvantitativ undersøkelse

AV:

Thorkildson, Françoise Nicole

EKSAMEN:

**Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning
Ped 5300**

SEMESTER:

Høsten 2010

STIKKORD:

Selvoppfatning

Kontekst

Relasjoner elev-elev

Relasjoner elev-lærer

Kompetanse

Sosiale ferdigheter

Kommunikasjon

Sosial arena

Læringsarena

Sammendrag

Denne masteroppgaven har tittel ”Sosial kompetanse og relasjoner i skolen”, med undertittel *en kvantitativ undersøkelse*. Sosial kompetanse er hovedtemaet i denne oppgaven, og er undersøkt i forhold til relasjoner mellom elever, og mellom elever og lærer. Fire problemstillinger har vært besvart. Disse er som følger: *Hvordan kommer sosial kompetanse til uttrykk hos 15-19 åringer ut fra et elevperspektiv? Hvordan opplever elevene relasjoner mellom elev-elev og elev-lærer? Hvilke eventuelle sammenhenger er det mellom elevenes vurdering av sosial kompetanse, og deres vurdering av relasjoner elev-elev og elev-lærer? Hva er likheter og forskjeller mellom elevene med lav og høy sosial kompetanse i vurdering av deres relasjoner elev-elev og elev-lærer, ut fra et elevperspektiv?* I tillegg til disse problemstillingene er sosial kompetanse belyst gjennom tre ulike perspektiver: et kompetanseperspektiv, et kontekstuellt perspektiv og et elevperspektiv. Disse perspektivene er supplerende og ikke alternative perspektiver på sosial kompetanse.

Denne oppgaven støtter seg på deler av det kvantitative datamaterialet fra prosjektet ”Kunnskapskonstruksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø” (KOID 2010). Prosjektet inneholder kvalitativt datamateriale som ikke er brukt i denne oppgaven. Delene av undersøkelsen som er anvendt er tre spørreskjemaer som operasjonaliserer sosial kompetanse, relasjoner elev-elev og elev-lærer. Disse er besvart av elevene selv. Dette utgangspunktet er viktig i prosjektet fordi det er elevenes vurdering av skolehverdagen som er satt i fokus. Undersøkelsen omfatter to ungdomsskoler og to videregående skoler i Oslo-området, og ble gjennomført i 2006. 133 elever har deltatt i undersøkelsen.

Det teoretiske utgangspunktet er at elevenes oppfatning av egen sosial kompetanse er kontekstavhengig. Konteksten er her definert som relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere i klasserommet. Faglitteratur som har vært anvendt er variert, og viser både til forskning i Norge og internasjonalt. Sentrale kilder er Harter (1982, 1990, 1991), Frønes (1994), Ogden (1995, 2001, 2004), Nordahl (2000) samt Heggen og Øia (2005).

Analysen av resultatene viser at de fleste ungdommene som har deltatt i denne undersøkelsen vurderer sin sosiale kompetanse som god. Imidlertid er det et klart skille mellom elever med høy og lav sosial kompetanse med hensyn til hvordan de opplever sine relasjoner med jevnaldrende og med lærere. På den ene siden har elevene med høy sosial kompetanse et godt

forhold til jevnaldrende, ved at de har venner og er sosialt akseptert. De viser prososial atferd i klasserommet. De har også et godt forhold til lærerne. De deltar aktivt i timene og opplever ros og verdsettelse. På den andre siden har de lavkompetente elevene problemer med å få venner. Det ser ut som om noen av dem er sosialt isolert. I tillegg har de lavkompetente elevene et mindre godt forhold til lærerne og deltar lite i timene. De opplever ros og verdsettelse i mindre grad enn de høykompetente elevene. Det ser ut som om de fleste ungdommene i denne undersøkelsen anser skolen like mye som en sosial arena som en læringsarena. Ut fra metodiske grunner gjelder disse resultatene kun elevene som har deltatt i denne undersøkelsen.

Forord

Grunner for å skrive masteroppgaven min om sosial kompetanse er flere. For det første, er jeg interessert i dette temaet. Jeg anser sosial kompetanse som vesentlig for å kunne delta i alle arenaene i dagens samfunn. For det andre, skrev jeg høsten 2008, min bacheloroppgave om identitetsutvikling blant jevnaldrende. Interessen for hva som ligger til grunn for det enkeltes valg, og søken etter forståelsen av ungdommenes handlinger, har vært styrende. Jeg ønsket å bygge videre på bacheloroppgaven min, med skolen som arena. Jeg fikk denne muligheten ved å benytte meg av KOIDs datamaterialet.

Jeg vil takke mine to veiledere, professor Sylvi S. Hovdenak og seniorforsker Are Turmo. Begge arbeidet også på KOIDs datamaterialet. Jeg har satt pris på deres tilbakemeldinger som har hjulpet meg gjennom prosessen med å skrive denne oppgaven. SPSS var et nytt dataprogram for meg, som jeg opplevde som utfordrende. Uten hjelp fra Are, ville jeg ikke ha klart dette. Takk for at du svarte på alle mine e-poster, og at døren din var åpen for meg.

Stor takk til KOIDs arbeidsgruppen som besto av Vibeke Bugge, Anne Kristin Bø, og Hanne S. Mostafa i tillegg til professor Sylvi S. Hovdenak. Seminarene har vært lærerike, og har gitt meg et innblikk i hva det betyr å være forsker.

Stor takk også til mine med-studenter Kristin Oftedahl og Eli Tronsmo, for hyggelig sosialt samvær og telefonsamtaler. Disse har bidratt til at jeg leverer denne oppgaven. Stor takk også til Nina Wroldsen, som leste min oppgave på kort varsel.

Jeg vil spesielt takke min familie som har holdt ut med meg i denne perioden, og som har støttet meg i vanskelige tider. Dere har vist forståelse for mine valg og prioriteringer.

Oslo, oktober 2010

Francoise Nicole Thorkildson

INNHALDSFORTEGNELSE

1.	INNLEDNING	13
1.1	BAKGRUNN OG AKTUALITET	15
1.1.1	<i>Hva vil det si å være ungdom i dag?.....</i>	<i>15</i>
1.1.2	<i>Prosjekt "Kunnskapskonstruksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø"</i>	<i>16</i>
1.1.3	<i>Et kompetanseperspektiv.....</i>	<i>17</i>
1.1.4	<i>Et kontekstuellet perspektiv</i>	<i>18</i>
1.1.5	<i>Et elevperspektiv.....</i>	<i>19</i>
1.2	AVGRENSNINGER	19
1.3	OPPGAVERS PROBLEMSTILLINGER.....	20
1.4	OPPGAVERS INNDELING	21
2.	TEORETISKE TILNÆRMINGER.....	23
2.1	SOSIAL KOMPETANSE	23
2.1.1	<i>Ulike kompetanseperspektiv.....</i>	<i>23</i>
2.1.2	<i>Sosial læringsteori</i>	<i>25</i>
2.1.3	<i>Sosial-kognitiv læringsteori</i>	<i>26</i>
2.1.4	<i>Utviklingspsykologiske tilnærminger.....</i>	<i>27</i>
2.1.5	<i>Forhold mellom sosial kompetanse og problematferd.....</i>	<i>28</i>
2.1.6	<i>Sosial kompetanse i denne oppgaven.....</i>	<i>30</i>
2.1.7	<i>Kritikk av begrepet om sosial kompetanse.....</i>	<i>32</i>
2.2	RELASJONER I SKOLEN	33
2.2.1	<i>Ulike sosiale relasjoner mellom elever.....</i>	<i>35</i>
2.2.2	<i>Forhold mellom relasjoner mellom elever og kontekst.....</i>	<i>37</i>
2.2.3	<i>Relasjoner elev-lærer og lærerrollen.....</i>	<i>41</i>

2.2.4 Profesjonelle relasjoner.....	42
2.2.5 Forhold mellom relasjoner elev-lærer og kommunikasjon.....	44
2.2.6 Relasjoner i skolen og sosial kompetanse.....	47
3. METODE	50
3.1 DESIGN	50
3.2 UTVALG.....	52
3.2.1 Utvalgsprosedyrer	52
3.2.2 Deltakelse og frafall.....	53
3.3 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	54
3.4 ETISKE HENSYN	55
3.5 OPERASJONALISERING	58
3.5.1 Sosial kompetanse.....	59
3.5.2 Relasjoner i skolen.....	62
3.6 VALIDITET OG RELIABILITET.....	64
3.6.1 Reliabilitet.....	65
3.6.2 Begrepsvaliditet	66
3.6.3 Ytre validitet.....	68
3.7 STATISTISKE ANALYSER.....	70
3.7.1 Frekvensanalyser.....	70
3.7.2 Gjennomsnitt og standardavvik	70
3.7.3 Korrelasjonsanalyse	71
3.7.4 Effektstørrelse	72
3.8 OPPSUMMERING.....	73
4. PRESENTASJON AV RESULTATER	74

4.1 NOEN STATISTISKE BETRAKTNINGER	74
4.2 SOSIAL KOMPETANSE	75
4.2.1 Gjennomsnitt, standardavvik	76
4.2.2 Frekvens.....	77
4.2.3 Korrelasjonsanalyse	79
4.3 RELASJONER ELEV-ELEV	79
4.3.1 Gjennomsnitt og standardavvik	80
4.3.2 Frekvensanalyse.....	81
4.3.3 Korrelasjonsanalyse	83
4.4 RELASJONER ELEV-LÆRER	83
4.4.1 Gjennomsnitt og standardavvik	84
4.4.2 Frekvensanalyse.....	85
4.4.3 Korrelasjonsanalyse	85
4.5 FORHOLD MELLOM SKALAENE	86
4.5.1 Korrelasjoner.....	86
4.5.2 Effektstørrelse – et overblikk	88
4.5.3 Effektstørrelse: relasjoner elev-elev	88
4.5.4 Effektstørrelse: relasjoner elev-lærer	90
4.6 OPPSUMMERING.....	91
5. AVSLUTTENDE ANALYSE OG DRØFTING.....	93
5.1 HVORDAN KOMMER SOSIAL KOMPETANSE TIL UTTRYKK HOS 15-19 ÅRINGER UT FRA ET ELEV PERSPEKTIV?.....	93
5.2 HVORDAN OPPLEVER ELEVENE RELASJONER MELLOM ELEV-ELEV?	96
5.3 HVORDAN OPPLEVER ELEVENE RELASJONER MELLOM ELEV-LÆRER	98

5.4	HVILKE EVENTUELLE SAMMENHENGER ER DET MELLOM ELEVENES VURDERING AV SOSIAL KOMPETANSE OG DERES VURDERING AV RELASJONER ELEV-ELEV?	101
5.5	HVILKE EVENTUELLE SAMMENHENGER ER DET MELLOM ELEVENES VURDERING AV SOSIAL KOMPETANSE OG DERES VURDERING AV RELASJONER ELEV-LÆRER?	103
5.6	HVA ER LIKHETER OG FORSKJELLER MELLOM ELEVENE MED LAV OG HØY SOSIAL KOMPETANSE I VURDERING AV DERES RELASJONER ELEV-ELEV OG ELEV-LÆRER UT FRA ET ELEVPERSPEKTIV?....	104
5.7	SOSIAL KOMPETANSE UT FRA TRE PERSPEKTIVER.....	106
5.7.1	<i>Et kompetanseperspektiv.....</i>	107
5.7.2	<i>Et kontekstuekt perspektiv</i>	108
5.7.3	<i>Et elevperspektiv.....</i>	109
6.	NY TREND?	111
7.	TIL ETTERTANKE.....	113
	LITTERATURLISTE.....	115
	VEDLEGG.....	122

1. INNLEDNING

Hovedtemaet for denne oppgaven er sosial kompetanse i skolen. Sosial kompetanse er ansett som viktig for både barn og voksne. Å kunne føle seg som en del av fellesskapet, og å kunne bygge og vedlikeholde relasjoner er vesentlig for alle hele livet. Det vil si at en må kunne forstå de ulike kodene i kommunikasjonen med andre for å kunne velge handlingen som passer situasjonen. Sosial kompetanse er ofte sammenlignet med ”sosiale antenner”. Å kunne forstå og tilpasse seg en kontekst er også blitt viktig i dag fordi Norge er blitt et multikulturelt land. Ungdom med ulik sosiokulturell bakgrunn må kunne bygge relasjoner med hverandre, og fungere sosialt på en tilfredsstillende måte, for å kunne bidra aktivt til fellesskapet.

Sosial kompetanse i skolen er ofte omtalt i mediene som en mangelvare, der elever med atferdsproblemer forstyrrer læreres undervisning og andre elevers læring og trivsel (Nordahl 2000). Sosial kompetanse i skolen er desto viktigere når barn og unge tilbringer mye av sin tid på denne arenaen. Elevene bør kunne omgå både medelever og lærere i skolen. Læring av sosial kompetanse forebygger problematferd. Skolen er ansett som en læringsarena der det sosiale opptar en vesentlig plass. Lærerne har ansvar for den formelle sosiale læringen gjennom ulike pedagogiske aktiviteter, mens en uformell sosial læring foregår i jevnaldersmiljøet. At disse to formene av sosial læring går i ulike retninger, kan være problematisk for elevenes måte å oppleve, og å håndtere situasjoner som oppstår i skolen.

Sosial kompetanse er omtalt i begrenset grad i offentlige dokumenter som skal være styrende i skolen. Engelsen (2008:182) peker på, i sin evalueringsrapport om Kunnskapsløftet, at ”styringssignalene taler med ulike tunger” om sosial kompetanse. Engelsen fremhever tre offentlige styringsdokumenter som sender ulike signaler. Det første er Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16) som anser sosial kompetanse som betydningsfull for den enkeltes utvikling. Å være sosialt kompetent innebærer at en deltar i ulike miljøer. Sosial kompetanse knyttes til kommunikasjons- og språklige ferdigheter, samt bevissthet om og respekt for andres kultur og tradisjoner. Dette relateres til den enkeltes muligheter på arbeidsmarkedet. Her er individet satt i fokus. Det andre styringsdokumentet som Engelsen viser til, er Stortingsmelding 30 (2003-2004) som gir en noe mer demokratisk forståelse av begrepet sosial kompetanse. Skolen skal stimulere elevenes personlige utvikling, utvikling av sosial kompetanse og evne til demokratiforståelse. Engelsen etterlyser konkret definisjon av hva sosial kompetanse innebærer. Hun viser også til

Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) som både legger vekt på betydningen av det enkelte mennesket gjennom dets aktivitet, motivasjon og utholdenhet, og det sosiale fellesskapet, ved at positiv samhandling mellom elever er forventet. Kompetanseutvikling hos den enkelte skjer i et sosialt fellesskap, der relasjoner mellom den enkelte eleven og læreren, og mellom elevene, er satt i fokus. Engelsen peker også på at i læreplanverket vektlegger fagplaner samhandling uten å gi noen konkret veiledning. Det siste punktet gjelder også veiledningsheftet for sosial kompetanse i skolen. Det ser ut som sosial kompetanse er erkjent som viktig å ha, og å utvikle for å utvide egne muligheter som enkeltindivid og til samfunnets beste. Samtidig er sosial kompetanse knyttet til demokratiske prosesser som er et vesentlig tema i Kunnskapsløftet.

Sosial kompetanse i denne oppgaven, sees i forhold til relasjoner i skolen mellom jevnaldrende og mellom elever og lærere. Oppgavens utgangspunkt er at elever med gode relasjoner både med jevnaldrende og med lærere, trives i skolen, og verdsetter den. Dette går i samme retning som Nordahl m.fl. (2009). Disse elevene er da forventet å ha en positiv oppfatning av egen kompetanse. Det innebærer at de opplever å mestre sine relasjoner i skolen. Dette vil være grunnleggende for at elevene vil anse seg selv som kompetente, og trygge på at de vil klare å møte hverdagsutfordringer som fremtiden bringer med seg.

For å kunne belyse mitt tema fra ulike vinkler, har jeg valgt å benytte meg av tre ulike perspektiver. Disse er inspirert av Ogden (1995), Nordahl (2000, 2005, 2009) og Heggen og Øia (2005) som har forsket på sosial kompetanse i Norge. De omtaler sosial kompetanse blant annet, i forhold til relasjoner til jevnaldrende og voksne i skolen. Det første perspektivet er relatert til kompetanse, og mulighetene dette perspektivet gir for relasjoner i skolen. Det andre knytter sosial kompetanse til kontekst, som grunnleggende forhold for relasjoner mellom jevnaldrende og mellom elever og lærere. Det tredje er elevperspektivet som fokuserer på ungdommenes oppfatning av egen kompetanse. Disse perspektivene ligger som et bakteppe. De vil hjelpe til å forklare forskjeller på hvordan ungdommer, med enten høy eller lav sosial kompetanse, opplever sin skolehverdag gjennom relasjoner i skolen.

I dette kapitlet gis det en kort oversikt over hva det vil si å være ungdom i dag. Deretter presenteres kort prosjektet ”Kunnskapskonstruksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø” som oppgaven bygger på. Videre blir de ulike perspektivene på temaet begrunnet. Avslutningsvis blir avgrensning av oppgaven presentert, samt oppgavens problemstillinger og oppgavens inndeling.

1.1 Bakgrunn og aktualitet

1.1.1 Hva vil det si å være ungdom i dag?

Ungdom er målgruppen som er studert i denne undersøkelsen. I dette kapitlet defineres målgruppen, videre blir noen av utfordringer og krav ungdommen møter i dag, fremhevet. Disse ligger som et bakteppe i oppgaven, og har innflytelse på hvordan ungdom opplever seg selv og sin hverdag.

Ungdom kan defineres fra 13 til 25 år, men aldersgrensene strekkes i begge ender (Wyn og White 1997). Ungdomstiden er en overgang fra barndom til voksenalder. Ungdomsbegrepet sees som en sosial prosess der hva det vil si å være voksen og erfaring av å bli det, er sosialt mediert. Denne sosiale prosessen er preget av den kulturelle konteksten ungdommer beveger seg i. I tillegg til den kulturelle konteksten, må ungdommene forholde seg til den nasjonale konteksten. Denne setter spor i ungdomstiden ved hvordan en opplever velstand og fattigdom.

Heggen og Øia (2005) viser til ulike utfordringer som ungdom møter i dag. Jeg har valgt å trekke frem tre av dem som er mest relevant i forhold til oppgavens ramme. Den første utfordringen er oppdragelsen ungdom får som forbereder dem til et sosialt liv i samfunnet. Heggen og Øia (2005) viser til Durkheim (1956) som hevder at hver ny generasjon må defineres av de eldre sosialt og moralsk. Hver ny generasjon er ansett som en ”*tabula rasa*”, og må skapes på nytt gjennom oppdragelse (s. 125). Oppdragelse er da nødvendig for at ungdom lærer å leve i samfunnet på en sosial og moralsk måte. I følge Wyn og White (1997) gjennomføres oppdragelse i samspill med ungdom som vokser opp i et samfunn preget av endringer. Oppdragelsen vil da være knyttet til foreldrenes sosiokulturelle miljø, men skolen er også en oppdragelsesinstans som representerer samfunnets behov. Det vil si at ungdom møter både kontinuitet og endring i sin oppvekst.

Den andre utfordringen er at barn og ungdom tilbringer mye tid i institusjon som skole, som på den ene siden avgrenser deres frirom, men på den andre siden, kan være med på å utvikle disse (Heggen og Øia 2005). Jonsson (2002) fremhever at samfunnet har endret seg og skolen må ta hensyn til det. Ungdom bør bli behandlet som aktør som deltar i sitt eget livsprosjekt. Hun konkluderer at det er forventet at ungdommene er selvstendige, og er i stand til å ta

ansvar for seg selv og fellesskapet. Skolen skal forberede ungdom til å leve i et samfunn i stadig endring ved å lære å takle utfordringer i sin hverdag.

Den tredje utfordringen ungdom møter er kvalifiseringskrav fra samfunnet (Mørch 1985). I følge Heggen (1994) opplever ungdom sterkere press til formell kvalifisering med tanke på en fremtidig jobb nå enn tidligere. Ungdommene som velger allmennutdanning i videregående skole har større sannsynlighet til å gjennomføre studiene enn de som velger yrkesrettet utdanning. Det siste kan forklares med at det kan være problem med å finne lærlingplass i forbindelse med yrkesutdanning. Ungdomstiden avsluttes med at en får en fast jobb og blir økonomisk selvstendig. Arbeidsløshet betyr for mange at deres kvalifikasjoner ikke tilfredsstiller dagens krav. Det kan oppfattes som et nederlag når ungdom ikke mestrer sin overgang til det voksne liv (Mørch 1985).

1.1.2 Prosjekt ”Kunnskapskonstruksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø”

Denne oppgaven henter datamaterialet fra prosjektet ”Kunnskapskonstruksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø” (KOID 2010). Prosjektet er gjennomført av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Enkelte deler¹ av metodedelen har vært utarbeidet i samarbeid med masterstudent Vibeke Bugge.

Prosjektet retter søkelyset mot ulike elevers opplevelse av skolen som kunnskapsprodusent og identitetsdanner. Målet er å få mer kunnskap om hva elever mener er viktig å lære i skolen, hvilken nytte elevene har av det de lærer og betydningen skolen har for å utvikle elevenes selvtillit, tro på seg selv og tanker om framtiden. Nøkkelbegreper i prosjektet er ungdom, utdanning og identitet. Et viktig utgangspunkt er å se på elevene som aktører i sin egen læring og identitetskonstruksjon. Elevenes stemmer vil derfor være viktige kilder for å innhente denne typen kunnskap.

Undersøkelsen ble gjennomført i 2006 i Oslo-området, og omfatter to ungdomskoler (N = 54), to videregående skoler (N=79). Disse inkluderer ulike studieretninger og ble fordelt slikt:

¹ Samarbeidet gjelder denne presentasjonen av prosjektet, design, utvalg, gjennomføring av undersøkelsen, og etiske hensyn

byggfag (N=14), formingsfag (N=14) og allmennfag (N=51). Prosjektet består av spørreskjemaer, intervjuer og videoopptak for å se på livet i klasserommet.

1.1.3 Et kompetanseperspektiv

De siste 20 årene har det vært økt fokus på risiko- og beskyttende faktorer i barn- og unges oppvekst som har gitt utslag gjennom mistilpasset atferd i USA (Masten 2001). Dette har avdekket behov for å innhente mer kunnskap om sosial kompetanse i skolen. Hvilke sosiale ferdigheter som betegner et kompetent barn, og hvordan utvikle disse ferdighetene har vært viktig å forske på, fordi de kan være avgjørende i barn- og unges tilpasning i samfunnet. Ogden (1995) gir noen eksempler på det. Forskning har avdekket at sosial kompetanse hjelper med mestring av stress og motgang (Garmezy 1989). Sosial kompetanse kan virke som en beskyttende faktor mot rusmisbruk og annen problematferd (Dusenbury og Botvin 1989). Sosial kompetanse er en forutsetning for sosial verdsetting og vennskap (Schneider m.fl. 1989). Disse eksemplene viser at sosial kompetanse er vesentlig i barn- og unges utvikling, ved at den har sammenheng med hvordan de takler og mestrer utfordringene i sin hverdag. Mestring av sine sosiale relasjoner med jevnaldrende og voksne er en del av det.

Kompetanseperspektivet er et alternativ til mangelperspektivet. Det første fokuserer på ressurser fremfor mangler og problemer (Ogden 1995). Kompetanseperspektivet legger vekt på barn- og unges muligheter til å mestre ulike situasjoner de opplever i sin hverdag. Bø (2002) viser til Backe-Hansen² (1998) som presiserer at fokus på kompetanse retter opp balansen mellom avvik og ressurser hos barn- og unge, uten å overse avvikene. Dette reduserer ensidig problemorientering og fokus på det negative.

Ogden (1995) hevder at det er anerkjent av de fleste at kompetanse og ferdigheter kan læres. Imidlertid forventer mange at sosial kompetanse utvikler seg naturlig gjennom samhandling i familien, gruppeaktiviteter og vennsforhold. Han viser til forskning som konkluderer med at sosiale ferdigheter kan læres etter de samme prinsippene som andre ferdigheter. Han peker også på at ungdom tilbringer mer av sin tid på skolen, og mindre sammen med foreldrene.

² Backe-Hansen 1998 er et upublisert manuskript.

Dette innebærer at læring av sosiale ferdigheter blir redusert i familien for mange barn. I tillegg til det er mange foreldre usikre på hva barn og ungdom trenger å lære.

1.1.4 Et kontekstuellet perspektiv

Kontekst kan defineres som ”den sammenhengen et utsagn, en atferd eller en hendelse må tolkes i” (Skaalvik og Skaalvik 1988:37). Det vil si at handlinger må tolkes i de spesifikke situasjonene de oppstår i. Konteksten påvirker hvordan en opplever seg selv og sin egen verden, og kan gi ulike forklaringer på handling i sosiale sammenhenger. Kontekstuelle teorier betrakter barn i gjensidige relasjoner med ulike foranderlige miljøer. Miljø og kontekst er begrep som er brukt om hverandre i faglitteraturen (Ogden 1995).

Å studere individ i en kontekst krever tverrfaglig samarbeid (Jessor 1993). Denne tilnærmingen prøver å se ulike sider ved individet, som indre erfaringer, mening og atferd, samt den sosialt organiserte konteksten, og personens individualitet. Å studere ungdom i et kontekstuellet perspektiv innebærer å vurdere elevenes handlinger ut fra de spesifikke ramme faktorene som preger situasjonene handlingen kommer til uttrykk i (Nordahl 2005).

Sosial kompetanse er ofte betraktet som en kompetanse knyttet til konteksten, det vil si at ”den ikke kan løsrives fra normer og forventninger til sosialt verdsett atferd i barnets miljø. Barnet er alltid sosialt kompetent i forhold til noe eller noen” (Ogden 1995:76). Sosial kompetanse gir uttrykk for barnets relasjoner til sitt oppvekstmiljø, og binder sammen barn og kontekst. Sosial kompetanse får frem barnets individuelle egenskaper i ulike situasjoner.

Ungdom deltar i ulike sosiale systemer og tilpasser sine handlinger til det sosiale systemet de er i (Nordahl 2005). Arenaer som skole, hjemmet og fritid har ulike krav og forventninger til ungdoms atferd. Ungdom kan ha en tilfredsstillende og passende atferd i hjemmet, og likevel bli oppfattet som problematisk på skolen. Verdier og erfaringer fra det ene systemet kan påvirke handling i et annet system. I følge Nordahl (2000) kan relasjoner i skolen være et uttrykk for den sosiale konteksten i klasserommet. Hvordan ungdom opplever relasjoner mellom elev-elev og elev-lærer, vil variere fordi ungdommene er ulike og opplever situasjoner på ulikt vis. En handling kan oppleves som hensiktsmessig atferd av noen, men upassende av andre. Disse sosiale relasjonene bør sees i sammenheng med samhandlingen mellom de ulike aktørene i klasserommet.

1.1.5 Et elevperspektiv

Nordahl (2002) mener at elevperspektivet mangler både i forskning og i skolepolitiske diskusjoner. Han fremhever at disse har ofte utgangspunkt i voksne, som lærere. Elevenes erfaringer og opplevelser i skolen har fått lite oppmerksomhet. Andersson (2002) hevder at det er nødvendig å spørre elevene om hvordan de opplever sin hverdag på skolen. Det er en forutsetning for at læreren skal kunne organisere undervisningen slik at utvikling av alle elevene i klasserommet fremmes. Hovedfokus i denne studien er hvordan ungdom selv opplever sin hverdag på skolen, og derfor er det vesentlig at de svarer på dette selv. Disse ungdommene er mellom 15 og 19 år. De er i en periode der de legger planer for livet sitt, og tar valg som kan påvirke deres fremtid.

I denne oppgaven er selvoppfatning grunnleggende for forståelsen av ungdommer i skolen. Harter (1990) mener at selvoppfattet kompetanse er en subjektiv oppfatning av kompetanse om hvordan ungdommene takler forventninger og krav i ulike kontekster. Ungdoms vurdering av egen kompetanse ligger til grunn for ungdoms valg og handlinger. Heggen og Øia (2005) kaller selvoppfatning for selvbylde, og kompetanse for mestring grunnet deres sosiologiske perspektiv. De mener at hvordan en vurderer seg selv og sine relasjoner til andre er knyttet både til ulike sider ved ungdommens selvbylde, og implisitt til mestring. Sosiale erfaringer er utgangspunkt for ungdommenes selvoppfatning. Ungdommer med positiv selvoppfatning har tendens til å ha positive tanker om egne egenskaper, mens de med mindre positiv selvoppfatning vil heller nedvurdere seg selv.

1.2 Avgrensninger

Denne oppgaven avgrenses til sosial kompetanse av 15-19 åringer og deres relasjoner i skolen. Disse er valgt fordi de er nær knyttet til hverandre. Andre temaer som er inkludert i prosjektet kunne ha vært valgt som for eksempel elevenes sosiale bakgrunn eller atferd i skolen. Disse kunne ha belyst sosial kompetanse fra andre vinkler.

Oppgaven er avgrenset til skolen som arena for ungdommenes sosiale kompetanse. Det må presiseres at fritid og forhold hjemme ikke blir behandlet her.

Oppgaven bygger på svar fra spørreskjemaene som elevene har besvart. En ren kvalitativ studie, eller kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ datamaterial kunne også være relevant for å belyse temaet og problemstillingene. Det var ønskelig å først og fremst anvende det kvantitative datamaterialet, men tidsperspektivet har også spilt en rolle i valg av metode, derfor er datamaterialet kvantitativt.

1.3 Oppgavens problemstillinger

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært å kartlegge hvordan ungdom opplever sin sosiale kompetanse i skolen. Å se sosial kompetanse i forhold til relasjoner i skolen er valgt ut fra undersøkelsens muligheter, og temaets aktualitet.

Ut fra dette formuleres fire problemstillinger for denne oppgaven:

- 1) Hvordan kommer sosial kompetanse til uttrykk hos 15-19 åringer ut fra et elevperspektiv?
- 2) Hvordan opplever elevene relasjoner mellom elev-elev og elev-lærer?
- 3) Hvilke eventuelle sammenhenger er det mellom elevenes vurdering av sosial kompetanse og deres vurdering av relasjoner elev-elev og elev-lærer?
- 4) Hva er likheter og forskjeller mellom elevene med lav og høy sosial kompetanse i vurdering av deres relasjoner elev-elev og elev-lærer, ut fra et elevperspektiv?

1.4 Oppgavens inndeling

I dette kapitlet er temaet blitt presentert. Videre er en kort oversikt over krav og forventninger til ungdom i dag, gitt. Prosjektet oppgaven støtter seg på, er kort presentert. Valg av tre ulike perspektiver (kompetanse, kontekstuell, og elev) er begrunnet. Avslutningsvis er oppgavens avgrensninger og problemstillinger presentert.

Det neste kapitlet vil legge vekt på de teoretiske tilnærmingene som er valgt i denne oppgaven. Den første delen handler om kompetanse; kompetansebegrepet drøftes, og sosial kompetanse belyses ut fra tre ulike tilnærminger: sosial læringsteori, sosial kognitiv læringsteori og utviklingspsykologiske tilnærminger. Videre er forhold mellom sosial kompetanse og problematferd kort drøftet. Denne delen avsluttes med å definere begrepet om sosial kompetanse som er anvendt i denne oppgaven, samt noen kritiske punkter om begrepet. Den andre delen i kapitlet handler om relasjoner i skolen. Ulike relasjoner mellom jevnaldrende blir gjort rede for, før forhold mellom relasjoner og kontekst. Videre er relasjoner mellom elev og lærer gjort rede for, med vekt på lærerrollen, profesjonelle relasjoner, og forhold mellom relasjoner mellom elev-lærer og kommunikasjon. Dette kapitlet avsluttes med en kort drøfting om forhold mellom relasjoner i skolen og sosial kompetanse.

Kapitel tre handler om metodiske forhold som er knyttet til oppgaven. Valg av design, utvalg, gjennomføring av undersøkelsen er beskrevet, mens etiske hensyn som er tatt underveis er drøftet. Videre er operasjonalisering av de ulike begrepene begrunnet, og drøftet. Det er argumentert for undersøkelsens validitet og pålitelighet. Avslutningsvis er valg av statistiske analyser begrunnet, og drøftet.

I kapitel fire er undersøkelsens empiriske resultater lagt frem. Først er noen statistiske betraktninger tatt. Videre er resultater knyttet til sosial kompetanse, relasjoner elev-elev og elev-lærer, presentert. Avslutningsvis er forhold mellom skalaene fremstilt med særlig fokus på forskjeller og likheter mellom elever med høy og lav sosial kompetanse, og hvordan de opplever sine relasjoner i skolen.

I kapitel fem blir de empiriske resultatene sammenfattet, samtidig som problemstillingene blir drøftet videre. Dette kapitlet avsluttes ved å fokusere på de viktigste funnene gjennom de tre ulike perspektivene oppgaven bygger på. I kapitel seks fremlegges ulike forklaringer på

hvorfor ungdommene i KOID anser skolen like mye som en sosial og en lærings- og undervisningsarena. Avslutningsvis i kapitel syv tas noen refleksjoner opp om læreres utfordringer ved utviklingen av relasjonskompetanse.

2. TEORETISKE TILNÆRMINGER

2.1 Sosial kompetanse

Interessen for kompetansebegrepet kan forstås som en reaksjon på den problem- og avvikiorienterte forskningen (Ogden 1995). I følge Ogden har dette utgangspunktet vært preget av diskusjoner om begrepets innhold både nasjonalt og internasjonalt. Utvikling av sosial kompetanse og dens betydning for barn og unges utvikling og tilpasning i samfunnet har vært hovedtemaene. De ulike teoretiske tilnærmingene har preget disse diskusjonene ut fra bidragsytternes ståsted.

Diskusjonen om sosial kompetanse deles i sju. Den tar utgangspunkt i generell kompetanse og går over til sosial kompetanse med referanse til Ogden (1995). Tre ulike tilnærminger på sosial kompetanse som Nordahl (2000) henviser til, blir fremhevet. Disse er innenfor lærings- og utviklingspsykologi der de fleste tilnærmingene til sosial kompetanse kommer fra. Disse tilnærmingene har lagt vekt på barn og unges utvikling og læring under oppvekst. Sosial kompetanse er betraktet som et fenomen som kan læres når den er mangelvare. I sosiallæringsteori betraktes sosial kompetanse som ferdigheter, i sosialkognitiv læringsteori er det fokus på selvoppfatning og mestringsforventning. Utviklingspsykologi legger vekt på risikofaktorer i konteksten som kan påvirke utviklingen av sosial kompetanse. Videre blir forholdet mellom sosial kompetanse og problematferd kort drøftet. Avslutningsvis blir begrepet om sosial kompetanse som er anvendt i denne studien, definert, og kritikk av begrepet om sosial kompetanse blir gjort rede for.

2.1.1 Ulike kompetanseperspektiv

Kompetansebegrepet er definert i Norsk ordbok av Langfald og Paulssen (2005:309) som ”nødvendige kvalifikasjoner, ansvarsområde, myndighet”. I dagligtale kan kompetanse være IT-kompetanse, lederkompetanse og politisk kompetanse. I faglitteraturen finnes det mange

ulike definisjoner om kompetansebegrepet på ulike abstraksjonsnivåer knyttet til ulike utgangspunkter. Dette preger hvilket begrep som blir brukt i forskningen. Alternativene er: kompetanse, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Disse er brukt om hverandre i mange tilfeller, men mange skiller også mellom dem. Kompetanse betraktes som overordnede begrep, og er generelt positivt ladet. (Ogden 1995, Lamer 1997)

Ogden (1995) fremhever Lerner (1986) og Masterpasquas (1989) definisjon av kompetanse. Kompetanse er betraktet som en evne som gir barn og unge mulighet til å vise passende atferd og kognitiv fleksibilitet (Lerner 1986). I følge Ogden (1995) er denne evnen betingelsen for at barn og unge vurderer om de er i stand til å innfri kravene og forventningene som stilles til dem. Ogden (s. 57) anser Lerner's definisjons begrep av kompetanse som "et grunnleggende mål for tilpasning". Lerner legger vekt på kompetansen som påvirker hvordan barn og unge takler utfordringer, fremfor ferdigheter.

Masterpasqua (1989) trekker tydeligere inn den kognitive dimensjonen. Han definerer kompetanse som "adaptive cognitive, emotional, behavioral, and social attributes, complemented by the person's implicit or explicit beliefs and expectations about his or her access to and ability to implement those attributes" (s. 1366). Kompetanse kan observeres gjennom tilpasninger til omgivelsene, og bidrar til mestring av utfordringer i hverdagen. Han presiserer at individet må overveie egne ferdigheter, og å ha tro på egen kompetanse for å kunne utføre handlinger. Han gir kompetanse en kognitiv dimensjon når han presiserer at det ikke er nok å ha ferdigheter, men en må også tro på, og forvente at en kan bruke disse. Masterpasqua anser sosiale ferdigheter og selvoppfatning som komplementære deler av kompetanse. Han mener at dette er et alternativ til mangelbaserte modeller. Han kaller dette alternativet for kompetanseparadigmet der observerbare og ikke-observerbare elementer samspiller. Ogden (1995) mener at denne definisjonen får frem at kompetanse er en kapasitet i form av lærte kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I tillegg er kompetanse knyttet til selvoppfatning. Kompetanse innebærer både sosiale ferdigheter og selvoppfatning.

Kompetanse er kontekstavhengig hos Rogoff m.fl. (1984). Kompetanse er forankret inn i en kontekst, som relateres til fysiske, sosiale og kulturelle aspekter ved en aktivitet. Rogoff m.fl. presiserer at det er to typer kontekster. Den første typen kontekst er sammenhengen kompetansen er sett inn i. Det er viktig for barnet å se hendelser inn i en sammenheng som en kan erindre senere, og basere fremtidige handlinger på disse. Sammenhengen gir mening i situasjonen. Dette utløser handlingskompetansen som er knyttet til den aktuelle konteksten.

Den andre typen kontekst er bakgrunnssammenheng. Det dreier seg om utdanning, familiær og kulturell bakgrunn. Denne bakgrunnen vil prege barnets oppfattning av lover og regler, og gir føringer for hva som er tillatt eller ikke i de enkelte situasjonene. Et kompetent barn vil være i stand til å forstå de ulike kodene i situasjonene ut fra egen bakgrunn, og tilpasse seg i henhold til disse.

I følge Ogden (2001) muliggjør kompetanse effektiv og tilpasset atferd som knytter sammen individ og kontekst. Det innebærer at krav og forventninger i konteksten oppfylles, eller handling for å dekke egne behov utføres. Kompetent barn når målene de har satt seg, eller de handler slik at de blir positivt oppfattet, og godtatt i miljøet. Sosial kompetanse er nært knyttet til oppdragelse av barn og unge både hjemme, i barnehagen og i skolen. Sosial kompetanse inneholder et spenningsforhold mellom å uttrykke og kontrollere egne følelser, og å innordne seg andres behov og hevde egne. Det innebærer en viss grad av konformitet. Denne kan føre til personlig tilpasning til ungdoms ulike sosiale systemer. Konformiteten kan ha negative konsekvenser når ungdom sterkt innordner seg andres krav, eller når ungdom viser systematisk opposisjon mot andres forventninger. Imidlertid kan konformiteten også ha positive resultater ved at den kan være et uttrykk for en personlig utviklende tilpasning til eget oppvekstmiljø.

2.1.2 Sosial læringsteori

Denne læringspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse anser, som tidligere nevnt, sosial kompetanse som et fenomen som kan læres (Nordahl 2000). Den legger vekt på ferdigheter, det vil si den observerbare sosiale kompetansen. Sosial læring har vært anvendt i behandlingssituasjoner der barn og unge viser atferd som fraviker fra det som er sosialt godkjent. Mangel på sosial kompetanse har vært oppfattet som ekskluderende fra fellesskapet. Ogden (1995) og Jahnsen m.fl. (2008) nevner ulike programmer som har vært utviklet til læring av sosiale ferdigheter gjennom modeller, som for eksempel ”Steg for steg” som har som mål å forebygge atferdsproblemer og å forbedre sosial kompetanse.

Mange oppfatter sosial kompetanse som summen av de enkelte observerbare ferdighetene et barn anvender i samhandling med andre (Lamer 1997). Disse sosiale ferdighetene anvendes tilpasset ulike situasjoner som oppstår i hverdagen. Lamer poengterer at disse ferdighetene utvikles med økt sosial erfaring, og anvendes i liknende situasjoner. Hun hevder at barn må

tolke situasjonene for å kunne anvende disse ferdighetene. Denne tilnærmingen av sosial kompetanse som observerbare sosiale ferdigheter har ført til en avklaring av forholdet mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter (Ogden 1995). Sosial kompetanse består av ulike dimensjoner som atferd og kognisjon. Det vil si at når en kun legger vekt på sosiale ferdigheter eller atferd, er sosial kompetanse delvis representert. Sosiale ferdigheter er sosial kompetanse som observerbar atferd. I følge Ogden kan sosiallæringsteorien være noe problematisk når den ikke forklarer hvorfor barn som bruker samme læringsmodeller som programmene bygger på, reagerer ulikt i identiske situasjoner. Også Nordahl (2000) retter kritikk mot denne læringspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse fordi den ikke legger vekt på kognitive prosesser og andre individuelle forutsetninger som er viktige for utviklingen av sosial kompetanse.

2.1.3 Sosial-kognitiv læringsteori

Denne tilnærmingen av sosial kompetanse inkluderer kognitive prosesser. Disse er nødvendige for å kunne anvende riktige sosiale ferdigheter i ulike situasjoner. Dette innebærer at barn og unge må kunne oppfatte situasjonen og hvilken atferd som er passende her og nå. Til det kreves kognitive overveielser (Gresham og Elliott 1990, Schneider 1993, Lamer 1997). I denne tilnærmingen er sosial kompetanse betraktet som selvoppfatning eller selvoppfattet kompetanse. Harter (1982) anvender *selvoppfattet kompetanse* og Bandura (1982) *mestringsforventning*. I følge Ogden (1995) er selvoppfattet kompetanse knyttet til prosesser ved fortolkning av situasjoner, beslutning om handling, og valg av ulike mål. Disse prosessene vil avhenge av elevens sosiale sensitivitet, kunnskaper og holdninger inkludert motivasjon som evnen til å organisere ytre og indre ressurser for å nå sosiale mål. Harter (1990) peker på at selv vurderinger av situasjoner og av egen kompetanse kan være mer eller mindre nøyaktige. Barn og unge over- eller undervurderer egen kompetanse i forhold til mer objektive indikatorer som foreldre eller lærere. Vurdering av egen kompetanse blir mer nøyaktig med alder. Det vil si at ungdom i alderen 15 til 19 år, som er aldersgruppen i undersøkelsen, bør kunne vurdere seg selv på en relativt nøyaktig måte. Schneider (1993) hevder at kompetente barn og unge har både kunnskap om hva som er passende atferd i spesifikke situasjoner, og gjennomfører det i praksis. Sosial kompetanse inneholder da både perseptuelle og sosialkognitive ferdigheter.

Lamer (1997) fremhever fire faktorer i sosial kompetanse: selvkontroll, empati, rolletaking og selvhevdelse. *Selvkontroll* kreves for å kunne handle i henhold til både persepsjon og vurderinger av den enkelte situasjonen. Selvkontroll handler om evnen til å vurdere hvilken atferd passer i situasjonen her og nå, og å kunne utsette umiddelbar belønning for å kunne oppnå bedre resultater på sikt. *Empati* og *rolletaking* er viktige faktorer i sosial kompetanse som ikke er direkte observerbare. Barn og unge bør utvikle evnen til å ta andres perspektiver og følelser for å kunne handle ved å ta hensyn til andre. Sosial kompetanse blir observerbar gjennom handling. Den siste faktoren er *selvhevdelse* som innebærer at barn og unge tar initiativ til samspill med andre, viser tillit til andre og har en positiv forventning til andre. Selvhevdelse gir en positiv selvoppfatning. Sosial kompetanse innebærer at barn og unge benytter seg av sosiale mål og mestrer det sosiale miljøet. I følge Oppenheimer (1989) er, gjennom forståelse av andre, kompetente barn og unge aktive i komplekse mellommenneskelige interaksjoner. Ogden (1995) mener at det forventes at ungdom tar hensyn til både andres og egne behov. Kompetent ungdom viser en prososial atferd og er selvhevdende. Ungdom med prososial atferd har en positiv atferd som å hjelpe, dele og å være til nytte for andre (Lamer 1997).

2.1.4 Utviklingspsykologiske tilnærminger

Nøkkelord i denne tilnærmingen er risikofaktorer og mestringsferdigheter hos barn og unge (Nordahl 2000). Barn og unge vokser opp i miljøer som er mer eller mindre preget av faktorer som kan påvirke negativt på ens atferdsutvikling. Masten (2001) hevder at risikofaktorer kan være mange, og er en del av barnets liv. Noen kan oppstå i tidlig barnealder og være individuelle som biologiske skader. Andre kan være knyttet til personer som har omsorg for barnet som foreldrenes sosioøkonomisk status, skilsmisse, eksponering til vold og omsorgsvikt. Det antas at desto flere risikofaktorer som er samlet i et barns oppvekstmiljø, desto større er sannsynligheten for at barnet utvikler atferdsproblemer. Risikofaktorene har en multipliserende effekt. I følge Ogden (1995) ser det ut som at det har vært lagt mer vekt på de risikofaktorene som har oppstått i tidlig barnealder enn risikofaktorene som har kommet senere. Han peker også på at deres betydning kan ha vært overvurdert. Graden av risiko varierer med hvor alvorlige og varige påvirkningene er. Masten (2001) peker på at til tross for disse risikofaktorene, viser barn som er utsatt for ulike risikofaktorer positiv utvikling. Det er

det som kalles *resilience* eller motstandsdyktighet. I Norge er disse barna omtalt som løvetannbarn.

Motvekten til risikofaktorer er mestring eller kompetanse (Nordahl 2000). Garmezy (1989) skiller mellom mestring og kompetanse. Han betrakter mestring som flyktig og knyttet til spesifikke situasjoner, og kompetanse som stabil over tid. Mestring er da diskontinuerlig og ikke pålitelig, og kan ikke generaliseres. Kompetanse sikrer en sannsynlig måling av tilpasning og ikke-tilpasning over tid. Garmesy viser til egen forskning om stress, at barn og unge reagerer på stress ved å bruke mestringsstrategier. Barn fra familier med gode ressurser som blant annet høy sosioøkonomisk status, takler stressende situasjoner på en kompetent måte ved å være sosialt engasjert med jevnaldrende, og aktive i klasserommet. Barn fra familier med dårligere ressurser viser stor grad av uoppmerksomhet, og bråker i klasserommet. Å utvise uro og bråk i klasserommet er også en mestringsstrategi. I følge Masten og Obradovic (2006) kan motstandsdyktighet utvikles i ulike systemer der barn og unge vokser opp. Det inkluderer familien, skoler og naboer. Eksempler på det, er hvordan relasjoner med foreldre, med jevnaldrende, eller med skolen, reduserer eller forsterker barns utvikling på en positiv eller negativ måte. Masten (2001) hevder at motstandsdyktighet er en vanlig tilpasningsprosess som gir et optimistisk perspektiv til handling. Barn utnytter ressurser i miljøet for å motarbeide disse risikofaktorene. Kompetente barn kan benytte seg av mange ressurser. Barns kompetansenivå er vesentlig på hvordan de takler utfordringer og motgang i hverdagen. Et kompetent barn er tilpasningsdyktig. Mange barn med oppvekstvilkår som ville tilsi atferdsproblemer, viser kompetanse til å tilpasse seg de ulike utfordringene på en bedre måte enn forventet.

2.1.5 Forhold mellom sosial kompetanse og problematferd

Problematferd hos barn og unge er beskrevet som tilpasningsvansker, atferdsvansker og psykososiale problemer (Ogden 2001). Pedagogiske tilnærminger til problematferd har ofte hatt fokus på at årsaken til atferdsproblem ligger hos eleven. Fagfeltet har vært preget av fravær av subjektivitet i følge Sørli og Nordahl (1998). Pedagogikk er knyttet til læring og handlinger hos mennesker, og læring må betraktes som en subjektiv aktivitet. Læring foregår i eleven. Sørli og Nordahl hevder at en mer subjektivistisk tilnærming vil åpne for en større forståelse av elevens valg og handlinger i læringsprosessen. I en slik tilnærming tillegges

elevens beskrivelse og forståelse av egen situasjon og egne erfaringer stor betydning. Det tidligere fokuset på avvik innenfor atferdsforskning har ført til svakhetsperspektiv eller inkompetanseperspektiv.

Problematferd er også et flerdimensjonalt begrep (Sørli og Nordahl 1998)³ som sosial kompetanse. De fremhever at problematferdsutslagene alvorlighetsgrad varierer. De skiller mellom anti-sosial atferd som mobbing og fysisk angrep på den ene siden, og undervisnings- og læringshemmende atferd som uro og bråk i klassen på den andre siden. Den første kategorien har langt alvorligere konsekvenser både på kort og lang sikt enn den andre.

I følge Ogden (2001) er atferdsproblemer i skolen sosialt definerte, og avhengige av sosiale og kulturelle normer. Det vil si at normene endrer seg over tid og lærere oppfatter ulikt hva som oppfattes som atferdsproblemer. Definisjonen av atferdsproblemer er nokså vag og inkluderer både brudd på skolens regler, normer og forventninger, og hemming av undervisnings- og læringsaktiviteter. Denne typen atferd vanskeliggjør elevenes læring og utvikling og positiv samhandling med andre. Ogden hevder at det meste av problematferden i skolen er antakelig en reaksjon på konteksten eleven møter der, og behøver ikke å ha noen særlige konsekvenser for fremtidig tilpasning. Denne typen atferdproblem er situasjonsbestemt. Sørli og Nordahl (1998) oppgir at 1-2 prosent av videregående skoleelever har anti-sosial atferd, mens 17 prosent viser ofte en lærings- og undervisningshemmende atferd. Ogden (2001) mener at noe uro og bråk bør regnes som normal atferd i en skole. Det gir muligheten til å lære og å praktisere problem- og konfliktløsning, men når dette ikke begrenser eller stopper anti-sosial atferd er det nødvendig med kompetent hjelp. Tiltak bør komme raskt på plass for å begrense negative konsekvenser som denne atferden resulterer i.

Det er et nært forhold mellom sosial kompetanse og problematferd. Tidligere undersøkelser har avdekket sterk sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd i skolen (Ogden 1995, Nordahl 2000). Det poengteres at disse resultatene er kun statistiske sammenhenger, og sier ingenting om årsaksforhold mellom variablene. Nordahl konkluderer med at det ser ut som om lav sosial kompetanse i skolen er relatert til et stort omfang av problematferd. En kan være fristet med å konkludere at sosial kompetanse og problematferd er to sider av samme

³ De ulike dimensjonene er: a) undervisnings- og læringshemmende atferd, b) utagerende atferd, c) anti-sosial atferd eller klart normbrytende atferd, d) sosial isolasjon (Sørli og Nordahl 1998:138).

sak. Likevel er det anbefalt å holde både begreper og måleinstrumentene hver for seg (Sørli, Hagen og Ogden 2008). Lav sosial kompetanse ved 13 år predikerer antisosial atferd ved 15 år. Både sosial kompetanse og antisosial atferd viser kontinuitet over tid. Ungdom som viser problematferd kan også vise sosial kompetanse i den grad at de har venner som også har problematferd (Cairns & Cairns 2001).

Det kan oppsummeres med at kompetansebegrepet har ulike betydninger avhengig av hvilken tilnærming en anvender. Generelt sett er kompetansebegrepet knyttet til ressurser og er positivt ladet. Sosial kompetanse inneholder både sosiale ferdigheter som er observerbar atferd, og kognitive prosesser som ikke er direkte synlige. Læring av sosial kompetanse er et viktig moment i skolen. Sosial kompetanse kan være det som gir barn som vokser opp i risikomiljøer, motstandsdyktighet og reduserer negative utviklingskonsekvenser som ville ha oppstått uten denne kompetansen. Avslutningsvis ble sosial kompetanse drøftet i forhold til problematferd. Forskning viser at kun veldig få i skolen ha store atferdsproblemer.

2.1.6 Sosial kompetanse i denne oppgaven

Ulike syn på kompetanse og sosial kompetanse har vært drøftet. Det viser at det er uenighet om definisjonene. I denne oppgaven er sosial kompetanse definert som:

”Relativt stabile kjennetegn ved barn og unge i form av ferdigheter, kunnskap og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. De fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse og er en forutsetning for sosial mestring og sosial akseptering, samt personlig tilfredsstillende vennskapsforbindelser” (Ogden 1995:83).

Denne definisjonen av sosial kompetanse er tredelt. Den dekker både den observerbare delen av begrepet med ferdigheter, og den kognitive med kunnskap. Holdninger innebærer både noe kognitivt og observerbart. Den ivaretar da elementene som Masterpasqua (1989) fremhever om paradigmat. Sosial kompetanse er en egenskap som oppfattes av en selv. Det er også en betingelse for å fungere sosialt tilfredsstillende med både venner og jevnaldrende, og voksne. Sosial kompetanse innebærer at en opplever sosial anerkjennelse. Sosial mestring og sosial kompetanse er nært knyttet til hverandre.

En bred forståelse av mestringsbegrepet er relevant her med støtte av Ogden (1995) og Heggen og Øia (2005). Mestringsbegrepet knyttes til tilpasning. I følge Heggen og Øia (2005) vil mangel på mestring kunne resultere i mistilpassning, konflikter og marginalisering. Marginalisering er en prosess som kan medføre sosial isolasjon, mistrivsel på skolen, mangel på kompetanse, og problemer og konflikter med familien. Ogden (1995) hevder at mangel på tilpasning i skolealder kan være en prediktor for antisosial atferd i voksen alder. Sørli m.fl. (2008) finner også at lav sosial kompetanse predikerer antisosial atferd. Det innebærer at elever med lav sosial kompetanse, fungerer dårlig sosialt. Disse har lav mestringsfølelse og tilpasser seg i liten grad normer både i jevnaldermiljøet og i skolen.

Ved forskning av sosial kompetanse er det viktig å definere hvilken arena barn og unge er kompetente i. Disse arenaene kan være hjemme, i skolen eller med jevnaldrende (Ogden 1995). Barn og unge opplever ulike oppvekstarenaer på ulike måter ut fra hvordan de mestrer sin hverdag på disse arenaene. Det å ha et godt forhold til sine søsken eller til læreren på skolen og andre jevnaldrende viser kunnskap om hva som er forventet. I tillegg til det preges barn og unge av sin sosialisering både hjemme og på skolen. Det viser blant annet i hvilken grad en klarer å tilpasse seg sine omgivelser slik det er forventet.

Det å bli akseptert i jevnaldrende grupper betinger sosial kompetanse. Barn og unge som er mindre sosialt kompetente, vil oppleve at både voksne og jevnaldrende unngår omfattende kontakt med dem (Ogden 1995). Ogden presiserer at barn og unges sosiale ferdigheter vil avgjøre om de blir akseptert eller avvist av andre. Dette blir en viktig indikator på hvordan barn og unge utvikler seg. Barns valg av referansegrupper betinges av hvorvidt de er sosialt akseptert eller ikke.

Denne studien setter lys på sosial kompetanse i skolen. Noen elever vil være kompetente på skolen og andre ikke. De siste kan være kompetente på andre arenaer som hjemme eller med jevnaldrende. Disse arenaene er ikke inkluderte i denne studien. Hovedvekten i denne oppgaven, er lagt på sosial kompetanse og relasjoner mellom elever og mellom elever og lærer.

2.1.7 Kritikk av begrepet om sosial kompetanse

Perspektivet på sosial kompetanse har blitt kritisert gjennom årene. Lindberg (1998) fremhever tre punkter. Disse blir presentert, før det blir redegjort for hvordan disse punktene har blitt ivarettatt i denne studien.

De lærings- og utviklingspsykologiske tilnærmingene til sosial kompetanse har vært kritisert ved at "sosial kompetanse vurderes relativt uavhengig av konteksten kompetansen anvendes i" (Nordahl 2000:251). I følge Oppenheimer (1989) er sosial kompetanse da betraktet som et universelt begrep. Det innebærer at begrepet omfatter mange forskjellige variabler som spiller inn i sosiale relasjoner. Det er da fare for at begrepet sosial kompetanse blir underrepresentert, ved at for få faktorer inkluderes i operasjonaliseringsarbeidet, eller blir overrepresentert, ved at for mange faktorer blir inkludert. Både under- og overrepresentasjon av variabelen sosial kompetanse, gir et feilaktig bilde av det teoretiske begrepet.

Som det er blitt drøftet tidligere, er begrepet om sosial kompetanse blitt definert ut fra forskernes ulike faglige utgangspunkter. Dette har også hatt innvirkning på operasjonaliseringen av begrepet ved at ulike måleinstrumenter⁴ har vært utviklet. At det ikke er enighet om definisjon av begrepet og av dets operasjonalisering er problematisk for forskere (Schneider 1993). Dette kan ha begrenset forskning på sosial kompetanse.

Til slutt er sosial kompetanse blitt kritisert for konformitet. Oppenheimer (1989) hevder at forskning har fokusert på barns sosialt ønskelig atferd fremfor utvikling av sosial kompetanse. Han fremhever at det har vært lagt vekt på en tilnærming til sosial kompetanse basert på voksne. Både terminologien og tolkningen av forskningsfunn beskriver barns oppvekstmiljø fremfor deres sosiale utvikling. Dette innebærer at barn utvikler sosial atferd som tilsvarer voksnes og samfunnets krav og forventninger. Forskingen av sosial kompetanse har vist barns tilpasningsevner. I disse tilfellene har forskningen om sosial kompetanse satt et likhetstrekk mellom sosial kompetanse og konformitet. Ogden & Sørli (2001) peker at sosial kompetanse er et normativt begrep som knytter atferd og kontekst sammen. Atferd blir positivt oppfattet av andre sosiale partnere, men er ikke alltid sosialt ønskelig, eller tilpasset slik andre ønsker. Selvhevdelse tas som eksempel. Selvhevdelse

⁴ Eksempler på måleinstrumenter er Harterskala som måler selvoppfattet kompetanse (Harter 1988), og "Social Skills Rating System" (Gresham og Elliot 1990) som måler sosiale ferdigheter.

kan være oppfattet problematisk og konfliktskapende når barn og unge peker på urimelig behandling eller krav fra voksne.

I denne studien er sosial kompetanse relatert til skolen som arena. Skolens kontekst er operasjonalisert med hvordan ungdom opplever sine relasjoner i skolen. Det vil si at konteksten som sosial kompetanse undersøkes i, er definert gjennom elevenes relasjoner med jevnaldrende, og elev og lærer. Skalaene som er brukt til operasjonaliseringen av relasjoner har tidligere vært brukt. Videre anvendes i denne oppgaven Ogdens (1995) definisjon av begrepet om sosial kompetanse. Det teoretiske begrepet er operasjonalisert gjennom en standardisert skala (Harter 1988) som har vært videreutviklet fra barn til ungdom. Denne skalaen har også vært oversatt til norsk og er mye brukt både i Norge og i internasjonal sammenheng. Disse metodiske forholdene er behandlet kapittel 3. Det er alltid fare for noe under- eller overrepresentasjon når en operasjonaliserer teoretiske begreper. Dette problemet er redusert ved å både definere konteksten, og å anvende standardiserte skalaer.

Definisjon og operasjonalisering av sosial kompetanse er svært nært sosial konformitet. Resultatene er presentert i kapittel 4, og utdypet i kapittel 5. Disse viser at undersøkelsen legger vekt på sosialt ønskelig atferd. Elevene som har deltatt i undersøkelsen viser evne til tilpasning til miljøets krav og forventninger. Imidlertid synliggjør Harterskalaen ikke elevenes evner til å fremheve egne mål og ønsker (Bø 2002).

2.2 Relasjoner i skolen

Relasjoner uttrykker hvordan en oppfatter andre mennesker, og hva disse menneskene betyr for en selv. Hvordan disse menneskene oppfatter en person, og hvordan de forholder seg til denne personen, vil påvirke relasjonene mellom disse menneskene og personen. Disse relasjonene er grunnleggende, og en del av kommunikasjonen individer har med hverandre (Nordahl, 2000). I følge Mead (1934) er de sosiale relasjonene avgjørende for hvordan individet selv utvikler tanker og handlinger. Danning av selvoppfatning skjer gjennom samhandling med andre. Med begrepet *de signifikante andre* indikerer Mead at individets personlighet er sosialt konstruert. Nordahl (2000) hevder at disse signifikante andre har et

nært forhold til barnet, og spiller en viktig rolle i barnets læring og utvikling. Signifikante andre kan for eksempel være foreldre, søsken, lærere, jevnaldrende og naboer.

Ungdom tilbringer mye tid med jevnaldrende både på skolen og i fritidsaktiviteter (Frønes 1994). De er i en periode av sitt liv der de løsriver seg fra foreldre, og jevnaldrende blir viktigere for dem. Disse blir etter hvert de dominerende signifikante andre. Relasjonene mellom elever er viktige med tanke på at ungdom utvikler holdninger i jevnaldergruppen, som vil prege dem i deres voksne liv. Nordahl m.fl. (2005) hevder at klasserommet kan beskrives som et sosialt system, der det er interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene. Både kommunikasjon og samhandling skaper dette sosiale systemet, det etableres mønstre og strukturer. Dersom en forstår mønstrene og strukturen i det sosiale systemet, vil en forstå handlingene til aktørene. Det er både venner og medelever i klasserommets sosiale system.

På skolen er aktivitetene voksenstyrt (Frønes 1994). I tillegg tilbringer ungdom, som tidligere nevnt, mer av sin tid på skolen. Det tyder på at ungdom nå har større omgang med lærere enn tidligere. Eleven møter læreren i en lærerrolle. I følge Sørli og Nordahl (1998) har tidligere forskning vist at hvordan elevene opplever sine relasjoner i skolen er avgjørende for all samhandling. På den ene siden vil elever som opplever å dele klasserommets fellesskap, ha gode relasjoner til sine klassekamerater. På den andre siden etableres en dialog mellom elev og lærer når eleven opplever å bli sett og verdsatt. Det vil si at relasjoner utvikles i interaksjon med andre. Gode relasjoner handler om god kommunikasjon mellom de ulike partene, og samhandling med andre. Heggen m.fl (2003) hevder at betydningen av relasjoner både mellom jevnaldrende, og ungdom og voksne, kan forstås som en indikasjon på at relasjoner til nære andre er et fundamentalt menneskelig behov.

Tidligere undersøkelser har vist at elevene ser skolen som både en sosial arena og som en undervisnings- og læringsarena (Nordahl 2000; 2002; 2005). Imidlertid ser det ut som om elevene opplever lærere først og fremst som opptatte av fag, og som hjelpere for å få elevene gjennom skolesystemet. Disse undersøkelsene peker på at elevene ikke ville gå til læreren, dersom de hadde personlige problemer. Dette tyder på at elevene oppfatter læreren i en rolle, hvor det faglige er viktigst. Hovdenak og Bø (2010:35) viser i en ny undersøkelse at læreren vurderer at ”elevene må ha fagkunnskaper og sosiale kunnskaper for å klare seg i livet”. I følge Haug (2004) har det tidligere blitt hevdet at den norske skolen har vært mer preget av sosial læring enn akademisk læring. Det er tydelig at begge deler inngår i hverdagen i den

norske skolen, men elevene og lærere vurderer relasjoner ulikt. Dale m.fl. (2005) hevder at elever og lærere har ulike oppfatninger av de faglige og sosiale samtalene. Forhold mellom disse to typer læring kan også endres over tid.

I dette kapitlet gjøres det rede for relasjoner mellom elever, og mellom elever og lærere. Relasjoner mellom elever kan være vennskap, og sosial akseptering. Videre vil sosiale relasjoner mellom elevene som skaper ulike kontekster, bli presentert. Den ene konteksten er relasjoner som arena for sosial læring. Den andre konteksten er relasjoner i klasserommet. Vennskap og sosial akseptering er grunnlaget for handling i klasserommet. Deretter redegjøres det for forhold mellom relasjoner mellom elever og lærer og lærerrollen, for. Det er også gjort rede for hva profesjonelle relasjoner mellom elev og lærer innebærer, samt forhold mellom relasjoner elev-lærer og kommunikasjon. Avslutningsvis blir sosial kompetanse kort drøftet i forhold til disse relasjonene.

2.2.1 Ulike sosiale relasjoner mellom elever

Frønes (1994) hevder at jevnaldrendes interaksjoner består av mange sosiale relasjoner. Han skiller mellom sosial kontakt i jevnaldermiljøet og vennskap. Kvaliteten på relasjoner virker inn i den kommunikative kompleksiteten og læringspotensialet i jevnaldergruppen. I følge Kvello (2006) skapes og endres disse relasjonene av medlemmene i et fellesskap. Tre ulike typer sosiale relasjoner i jevnaldermiljøet kan fremheves: sosial aksept, vennskap og medlemskap i en gruppe.

Sosial aksept og vennskap bør skilles, der vennskap handler om dypere emosjonelle relasjoner (Frønes 1994). Grenser for vennskap er vanskelig å definere. Ungdom selv har ulike definisjoner. En kan være venn med en som en har ”møtt” på nettet, samtidig som en er venn med noen en har vokst opp sammen med. Dette viser at ungdom bygger sosiale relasjoner på ulikt vis. Mange har venner på skolen, spesielt i klasserommet. Nordahl (2002) hevder at barn og unge treffer jevnaldrende i skolen, og at de bruker mye tid og energi på å opprettholde og etablere vennskap. Det ser ut til å være vesentlig for ungdom å ha evne til å etablere vennskap og å fremstå som sosialt attraktiv for andre elever. Samtidig må elevene forholde seg til normative krav som gjelder i jevnaldermiljøet for å kunne ”være en av dem”. I følge Kvello (2006) er vennskap knyttet til menneskers fundamentale behov for trygge, stabile og nære relasjoner til andre.

I følge Kvello (2006) er sosial popularitet blant jevnaldrende generell sosial aksept. Det referer til jevnaldrendes følelser i en gruppe. Det vil si å være likt eller ikke av en gruppe som for eksempel i klasserommet. Han mener at sosial aksept ikke er nødvendigvis gjensidig mens flere definerer gjensidighet som et kriterium ved vennskap. Wentzel (2005) viser til tidligere forskning om sosial aksept. På den ene siden, er ungdommer som er sosialt akseptert populære elever som er likt av andre. Disse elevene er beskrevet som samarbeidsvillige, hjelpsomme og sosiale. Dessuten demonstrerer de også lederskap og selvsikkerhet. På den andre siden er ungdommer som ikke er sosialt akseptert, mindre føyelige. Disse har lav selvtillit. De er mindre sosiale og mer aggressive sammenlignet med ungdommer som er sosialt akseptert. I tillegg er de mer tilbaketrukket enn gjennomsnittlig. I følge Frønes (1994) er vennskap, sammenlignet med sosial aksept, basert på en mer nær, gjensidig og dyadisk kontakt. Ett viktig kjennetegn ved vennsksapsrelasjoner, er at personene som inngår i denne relasjonstypen er tilnærmet likeverdige. Å være venner innebærer at ungdom velger en annen ungdom, som han/hun føler sympati og lojalitet overfor. Venner kjenner hverandre godt, og tiltror hverandre forhold som ikke snakkes om med foreldre. Vennskap må oppnås og vedlikeholdes. Forholdet betinger gjensidighet.

Vennskap kan som begrep også benyttes på gruppenivå, altså en vennegruppe (Kvello 2006). Begrepene klikk og flokk regnes innen forskningslitteraturen om vennskap som en del av gruppebegrepet. Klikker er grupper på minst tre medlemmer som baseres på vennskap. Disse er mest aktuelle i barnealderen, og går over til større grupper fra ungdomsalderen av. Flokker eller subkulturer defineres som store grupper. Disse dannes ut fra felles holdninger og/eller aktiviteter som de deler. Flokker setter tydelig preg på normer og verdier i ungdomsalderen. Flokker gis gjerne utnavn, eksempelvis «nerder», «poppiser», «freakere», «dopere» og lignende. Klikker formes også innenfor flokker.

Tidligere forskning har vist at et viktig kjennetegn for vennskap er emosjonell nærhet (Lamer 1997). Det affektive elementet i vennskap er grunnleggende. En er venn med en som en bryr seg. Vennskap er gjensidig, det innebærer at det affektive elementet gjelder for alle venner i en eventuell gruppe. En venn vil passe på at konflikter løses på en rettferdig måte. Dessuten deler venner både ting, tanker og følelser med hverandre. Vennsksapsrelasjoner gir nyttige sosialiseringserfaringer. I følge Lamer er gode vennsksapsrelasjoner utviklingsmessige forløpere for god tilpasning senere i livet.

I følge Kvello (2006) er venner en viktig påvirkningsfaktor ved at de ofte fungerer som blant annet en referansegruppe, og signifikante andre. Referansegruppen defineres som gruppen som den enkelte sammenlikner seg med. Kvello mener at referansegrupper kan være positive, ved at jevnaldrende ser opp til disse. Relasjoner innad i gruppen vil da være preget av sosial aksept og vennskap. Når ungdommer tar avstand fra disse referansegruppene, kan de oppleve sosial avvisning og isolasjon. Frønes (1994) hevder at ungdommene har ulike rollemodeller som referanse. Disse modellene vil forsterke selvbilder og atferd knyttet til de ulike sosiale posisjonene. Deres sosiale posisjon vil være avhengig av dette normative referansepunktet. Dette uttrykkes sosialt med hvor populær en er i ungdomsmiljøet. I følge Frønes sammenligner ungdom seg med hverandre på ulike områder som skoleflinkhet, sport eller annet. Nordahl (2002) beskriver at å være attraktiv i jevnaldermiljøet er relatert til å være flink i sport, til utseende og klesdrakt. Å få kommentar at en er flink til å svømme av en jevnaldrende, eller at en er dum, vil være med på å definere den sosiale posisjonen ungdommen har i jevnaldergruppen. Dette vil styre de sosiale strategiene som ungdommen vil velge samt hans/hennes handlinger. I følge Kvello (2006) vil nettverkskvalitet til en viss grad, avhenge av nettverksstørrelse. Det er lettere å få gode sosiale relasjoner i et lite nettverk enn i et større et. Sosial aksept og vennskap i større grupper krever sosial kompetanse for å kunne sikre enigheten i gruppen.

2.2.2 Forhold mellom relasjoner mellom elever og kontekst

Konteksten spiller også en rolle i vennskap. I følge Aasebø og Melhuus (2005) er vennskap en affektiv relasjon, og derfor gir følelser en knytter til vennskapet, mening til denne relasjonen. Meningen blir både preget av subjektivitet og kulturen eller konteksten en er en del av. Ungdom sitter med ulike erfaringer og kommer fra ulike kulturer. Det vil prege hva vennskap betyr for hver enkelt. Å forstå vennskap som råder i jevnaldermiljøet, krever innsatsvilje av enkeltungdom for å posisjonere seg i forhold til den, dersom han/hun kommer fra en kultur med en annen forståelse av hva vennskapet er. Dette vil legge føringer for hvem en blir venn med, og hvor populær en blir. Grad av fellesskap i gruppen kan også spille en rolle. Den nære og intime tosamheten er kanskje ikke verdsatt i kulturer der fellesskapet er vektlagt i samme grad som i kulturer der den enkeltes behov blir satt i sentrum.

Nordahl (2002) hevder at forholdet til jevnaldrende er svært vesentlig for alle barn og unge, og at det foregår et kontinuerlig sosialt spill mellom elevene i skolen. Evnen til å mestre dette sosiale samspillet er av stor betydning. I følge Frønes (1994) danner kontakten mellom jevnaldrende en læringsarena der ungdom lærer å kommunisere, å desentrere og å argumentere.

Kommunikasjonen mellom de ulike aktørene er vesentlig. I følge Frønes (1994) er kommunikasjon mellom barn horisontal fordi de er likeverdige. De opplever at jevnaldtermiljøet er arena for sammenligning og diskusjon. Forholdet mellom jevnaldrende er kjennetegnet av en kontinuerlig etablering og redefinering av kommunikative kontrakter. Jevnaldersgrupper opplever foranderlighet ved at nye aktører og situasjoner endrer konteksten. Dette fører til at kommunikasjonen mellom jevnaldrende er preget av kompleksitet, utydelighet og usikkerhet. Jevnaldtermiljøet krever evne til fortolkning av sosiale kontekster. Sosial kontakt med jevnaldrende må oppnås for at barn skal kunne lære sosiale og kommunikative strategier og koder. Den er ikke tilskrevet som mellom barn og foreldre, og krever andre typer kommunikative strategier. Kroppslig holdning, ansiktsuttrykk og sosiale strategier elever velger for å oppnå sosial kontakt med andre elever vil sende signaler til disse, som vil tolke dem og handle ut fra dem. Kommunikative koder læres gjennom deltakelse i jevnaldtermiljøet.

Situasjoner ungdommer møtes i, krever fortolkning (Frønes 1994). Ulike parter kan oppleve situasjonen ulikt, og fortolke den ulikt, avhengig av deres kulturelle ballast. Fortolkningsmomentet kan skape usikkerhet i jevnaldersgruppen. Å ta andres perspektiv vil redusere usikkerheten og tvetydigheten som ligger i situasjonen. Å kunne ta andres perspektiv, også kalt sosial desentrering, innebærer å se og oppleve verden fra andres øyne, og ikke bare å plassere seg selv i den andres posisjon. Sosial desentrering krever innlevelse for at ungdom klarer å oppleve en situasjon på samme måte som den andre. Ungdom som tar den andres perspektiv, vil kunne både forestille seg og forstå, hvordan den andre opplever situasjonen. Evnen til å desentrere utvikles gjennom erfaring. Det innebærer at betydelig sosial erfaring øker utviklingen av evnen til sosial desentrering når nye aktører og situasjoner stadig krever nye fortolkninger. Sosial desentrering vil bidra til tilfredsstillende fungering i jevnaldtermiljøet. Kompetanse til å kunne ta andres perspektiv er vesentlig i blant annet multikulturelle samfunn, da desentrering gir individet mulighet til å forstå andre bedre ut fra den andres utgangspunkt. Dette kan bidra til toleranse og aksept i samfunnet.

I jevnaldersmiljøet oppstår det konflikter. I følge Frønes (1994) løses disse konfliktene gjennom argumentering og forhandling. Hvordan en løser disse konfliktene, er vesentlig når sosial kontakt skal oppnås og vedlikeholdes. Ungdom må lære seg å diskutere ved å finne gode argumenter som motparten kan godkjenne. Dette vil skje ved at han/hun tar andres perspektiv, og reflekterer over perspektivenes begrunnelse. Ungdom vil da betrakte om argumentene er rettferdige. Det at ungdommer er likeverdige, innebærer at forhandlende handlinger, det vil si handlinger der man søker å argumentere, og hvor argumentets kraft er reel, vil finne sted nettopp blant jevnaldrende. Argumentering og forhandling mellom ungdom og foreldre er ikke betraktet som reelle, fordi partene har ulike sosiale posisjoner. De er ikke likeverdige. Ungdom utvikler sin kommunikative kompetanse ved argumentering og forhandling i jevnaldersmiljøet. Dette krever tolkning av situasjonen, sosial desentrering og kommunikasjon.

I følge Frønes (1994) innebærer det foregående at elever må være aktive i bygging og vedlikehold av sine relasjoner med andre elever. Samtidig må de kunne ta andres perspektiver for å kunne forstå andres handlinger, og forhandle med rettferdige argumenter. Med andre ord er aktiv deltakelse i jevnaldersmiljøet en betingelse for utvikling av sosial kompetanse. Kompetente barn utvikler ulike kommunikative og sosiale strategier for å vise tegn på kompromissvilje og samtidig holde på sitt. Det vil si at ungdom er selvhevdende i slike situasjoner ved at den sosialt kompetente tar hensyn til både andres og egne behov. Nordahl (2002) mener at noen barn har lite kontakt med jevnaldrende. Dette innebærer at de ikke lærer sosiale regler som gjelder i jevnaldersmiljøet. Det kan føre til sosial isolasjon og mangel på sosialisering.

I følge Nordahl (2002) krever ulike kontekster ulike handlinger. Barn og unge tilpasser handlinger til ulike situasjoner på ulike arenaer. Konteksten i klasserommet er spesifikk og krever handlinger knyttet til det. Ladd (2005) i sin litteraturgjennomgang om sosial aksept og vennskap, fant at barn og unge som deltar i ulike typer relasjoner med jevnaldrende, viser tilpasning i skolen. Sosial aksept og vennskap bidrar til barn og unges utvikling gjennom blant annet sosial kompetanse.

Wentzel (2005) hevder at å oppleve sosial aksept i klasserommet kan føre til ressurser som kan fremme utviklingen av sosiale og akademiske kompetanser. Dette skjer når sidemannen i klasserommet tolker for andre hva læreren har sagt og forventer av dem. Det kan også være når jevnaldrende samarbeider, og finner sammen svar på ulike oppgaver. Buhs & Ladd (2001)

viser i sin forskning at sosial aksept er relatert til akademiske prestasjoner. De som er sosialt akseptert oppnår gode akademiske resultater, mens de som er avvist av jevnaldrende gruppen viser lave akademiske resultater. Ungdom som er sosialt akseptert deltar mer i undervisningen individuelt samtidig som han/hun også er samarbeidsvillig. Ungdom som ikke er sosialt akseptert kan oppleve en økning av tilpasningsvansker som utagering. De deltar mindre i undervisningen, har mindre positive holdninger til skolen og lavere skoleprestasjoner. Ladd & Burgess (2001) hevder at disse resultatene er også bekreftet å vare over tid. Ladd (2005) peker på at eleven som opplever å bli akseptert i klassen, får en tilhørighetsfølelse. Denne følelsen kan bidra til å redusere elevens tilpasningsvansker, eller å fremme integrering i klasseromsaktiviteter. Dette kan være med på å endre elevens holdninger i klasserommet og i skolen generelt, og bidra til slutt til bedre skolerresultater.

Elever med venner har tendens til å være mer sosiale, samarbeidsvillige og ha selvtillit sammenlignet med jevnaldrende uten venner (Wentzel m.fl. 2004). Elever med venner er mer selvstendige, og følelsesmessige støttende enn elever som ikke har venner. De er også mer altruistiske, prososiale og viser mindre aggresjon enn elever uten venner. Vennskap er som oftest relatert til positive følelser og handlinger i faglitteraturen. I følge Cairns og Cairns (2001) kan vennskap også ha negative konsekvenser. Ungdom som er utagerende har tendens til å ha venner som også er utagerende. Fare for slåsskamper og kriminelle aktiviteter er store, spesielt når denne typen vennskap varer over tid.

Forskning har vist at relasjoner i jevnaldrende gruppen predikerer elevenes' akademiske mål også når de er korrigert for foreldre og lærers' innflytelse (Wentzel 2005). Det vil si at relasjoner mellom jevnaldrende har en unik innflytelse på elevenes utdanningsplaner og trivsel i skolen. En kan anta at elever uten venner og som er avvist av jevnaldrende har automatisk angst og er mistilpasset. Imidlertid er dette ikke alltid tilfellet. Enkelte elever som ikke er sosialt akseptert i jevnaldrende gruppen, bryr seg ikke om det. Tvert imot utvikler disse avviste elevene et positivt forhold til læreren, og fokuserer på akademiske prestasjoner. Disse elevene lar seg ikke påvirke av andre jevnaldrende, og av normene som rår i jevnaldergruppen.

2.2.3 Relasjoner elev-lærer og lærerrollen

Relasjoner mellom elev og lærer er ikke valgt, men i sin rolle som elev og lærer møtes de i en relasjon (Sollesnes 2005). Denne relasjonen vil være preget av innstillinger og holdinger de ulike parter har med seg. I følge Frønes (1994) er forholdet mellom elev og lærer definert, og asymmetrisk uansett hvor demokratisk skolen er blitt. I den tradisjonelle skolen var relasjoner mellom elev og lærer preget av avstand. I dag tiltaler eleven lærere ved fornavn. Skolen preges av demokratiske holdninger. Elevene har fått rettigheter og kjenner til dem. Disse endringene og læreres pedagogiske stil har ført til at elev og lærer er kommet nærmere hverandre. Læreren har en rolle i forhold til eleven, som knytter læreren til bestemte sammenhenger. Læreren har en bestemt rolle og oppgave i elevens kunnskapsutvikling og i noen grad personlighetsutvikling. Lærer- og elevrollene er komplementære, og dermed enkle. Ogden (2004) mener at relasjonsfaktoren er en viktig aspekt ved lærerrollen, og handler om hvordan lærere etablerer kontakt og skaper tillit i forhold til elevene. Det betinger at læreren har elevkunnskap og kompetanse i klasseledelse.

Ramvi (2009) peker på at relasjoner mellom elev og lærer er i et spenningsforhold mellom nærhet og avstand. På den ene siden ønsker læreren å bli "seg selv" i sin gjerning som lærer. På den andre siden har læreren en rolle som en skal forholde seg til. Hun hevder at lærernes opplevelse av å måtte være "seg selv" krever at læreren er i stand til å distansere seg fra andre, å skille mellom lærer og elev, personlige forhold og arbeidsforhold. Læreren må huske at relasjoner han/hun bygger på med elevene i skolen, er basert på denne rollen som lærer. Imidlertid vil læreren utnytte potensialet som ligger i relasjonen mellom elev og lærer ved å ikke skille mellom det mellommenneskelige og det faglige i lærerarbeidet. Læreren må ha en empatisk forståelse av eleven, spesielt "den vanskelige eleven". I følge Eidsvåg (2005) må læreren handle i overensstemmelse med sine verdier og ikke sine følelser. De siste er flyktige og irrelevante i relasjoner med eleven. Elevene opplever også spenningen mellom nærhet og avstand som ligger i relasjonen med lærere. Nordahl (2000, 2005) hevder at elevene opplever at lærerne ikke har tid til å snakke med dem, samtidig ville ikke elevene gå til lærere med personlige problemer. Det er viktig for elevene, etter eget utsagn, å bli sett av læreren, men elevene anser ham/henne som først og fremst en faglig person.

Relasjonskvaliteten mellom elev og lærer vil være en betingelse for å kunne hjelpe eleven i sin læringsprosess. Hattie (2003) fremhever at 30 prosent av variasjonen av elevens læringsutbytte relateres til læreren. Lærers kunnskap, handlinger og prioriteringer veier

tungt i elevens læringsutbytte. Townsend (2007) viser til en undersøkelse der omtrent 80 prosent av elevene mener at forholdet til læreren er avgjørende for deres læring. Forhold i hjemmet og sosioøkonomisk bakgrunn påvirker også læring, men det er lettere å endre lærerens handlemåte enn de andre nevnte forholdene. I PISA-undersøkelsen i 2003 hevdes at relasjonskvaliteten mellom elev og lærer er en viktig faktor for elevens prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing (Kjærnsli m.fl. 2004). Støttende lærere som i tillegg er godt forberedt til timene, og er faglig dyktige, har elever som er motivert til å lære. Dessuten er klassene der relasjoner mellom elever og lærer er gode, preget av relativt godt arbeidsmiljø, og relasjoner mellom elevene er positive. Eccles (1993) viser i en undersøkelse at elever som generelt sett har et godt forhold til en lærer, forbedrer resultatene sine og øker motivasjonen for å lære faget som denne læreren underviser i. På den andre siden mister elever med et mindre godt forhold, eller dårlig forhold til læreren, interessen i å lære det spesifikke faget, og legger mindre innsats. Deres prestasjoner blir dermed dårligere. I følge Nordahl (2000, 2002, 2005, 2009) viser elever som har en god relasjon til læreren, mindre problematferd enn andre. Elever som opplever gode relasjoner til lærer viser en atferd som fremmer læring. Bru m. fl. (2002) hevder at elevens trivsel og prestasjoner er maksimale når lærerens støtte, preges av faglig innhold, tydelig organisering, og klare instruksjoner om hva som er forventet å gjøre. Det kan oppsummeres sammen med Ogden (2004) at alle disse forholdene viser at kvaliteten på relasjoner mellom elev og lærer er en viktig forutsetning for læring.

2.2.4 Profesjonelle relasjoner

Relasjoner mellom elev og lærere bør bli ansett som profesjonelle. Det vil si at lærere kan jobbe systematisk i forhold til disse relasjonene. Dette vil kunne bidra til å fremme positive relasjoner mellom elev og lærer (Westmark 2002). Den profesjonelle relasjonen innebærer to typer relasjoner. Den første typen relasjon er personlig mellom elev og lærer. En kontakt etableres mellom partene. Relasjonen bygges på gjensidig oppmerksomhet, som bidrar til at eleven opplever anerkjennelse. Dette lager grunnlag for et tillitsforhold mellom elev og lærer. Den andre typen relasjon er en saksrelasjon, der relasjoner blir bygd gjennom skolefaglige aktiviteter. Denne relasjonen krever at både elever og lærer fokuserer på det samme. Læreren må konstruere ”saken” sammen med eleven, slik at den blir meningsfull.

I følge Sollesnes (2005) har læreren et overordnet ansvar for det som skal fremme elevens læring. Nye relasjoner mellom elev og lærer er preget av en gi-og-ta-situasjon, med en utprøvningsfase som ender med etableringen av denne relasjonen, og forventninger om relasjonen. Læreren må ta initiativ til relasjonene, deretter bidrar både elevene og lærer. Frønes (1994) hevder at kommunikasjonen er vertikal, entydig og enkel mellom elev og lærer. Eleven vil utvikle ulike sosiale strategier i forhold til læreren basert på forholdets struktur. For eleven kan det lønne seg å utvikle en ”flink, positiv elev” -posisjon i forhold til læreren med tanke på fremtidig profitt. Moen (2004) mener at relasjonene som bygges i klasserommet, skal fremme fellesskapet. Det innebærer at læreren må ta hensyn til ulike samværsformer og skoleaktiviteter, slik at alle elevene føler seg inkludert i klassen, og er en del av klasseromsfellesskapet.

Relasjoner er alltid i en kontekst. I følge Hattie (2003) bygger den gode læreren relasjoner i samspill med klasserommets kontekst. Det innebærer at læreren styrer klasserommet på den måten som er ansett som ”best” for det. Han/hun må være fleksibel og være villig til å tilpasse seg klasserommets behov. Den gode læreren bryr seg om sine elever og kjenner deres behov. Klette (2004) hevder at det forutsettes høy kompetanse i lærernes evne til å avkode og tolke den enkeltes spesifikke behov. Dette er spesielt viktig når eleven ikke forstår hva læreren mener. Læreren må kunne formidle det han/hun mener slik at alle elevene oppfatter ham/henne. Det innebærer at læreren må kunne tilpasse undervisningsopplegget sitt til elevens behov. Moen (2004) mener at læreren må uttrykke seg både verbalt og kroppslig på en klar og tydelig måte, samtidig som kommunikasjonen relateres til situasjonen. Ulike situasjoner krever ulike typer kommunikasjon. Det er vesentlig at læreren skiller mellom sak og person for å kunne bygge gode relasjoner med elevene.

Relasjonskompetansen kommer til uttrykk når læreren tar ansvar for relasjonens kvalitet (Westmark 2002). For å bygge et positivt samspill mellom elev og lærer har Westmark utviklet et analyseverktøy. Dette verktøyet kan gi læreren muligheten til å bygge systematisk på sin relasjonskompetanse. Disse samspilltemaene kan brukes som ramme for relasjonene mellom elev og lærer. Følgende punkter kan fremheves: 1) Læreren viser at han/hun bryr seg om eleven og har en løpende dialog med han/henne. 2) Læreren er oppmerksom på elevens initiativ. 3) Læreren gir eleven ros og anerkjennelse. 4) Læreren hjelper eleven til å fokusere på felles erfaringer, og setter ord på elevens erfaringer. 5) Læreren viser følelser og entusiasme. 6) Læreren hjelper eleven til å kontrollere seg selv ved å sette grenser, og å fortelle på en positiv måte om aktiviteten/oppgaven som er i gang. I følge Westmark gir dette

verktøyet læreren muligheten til å reflektere over sin pedagogiske praksis, og å være mer bevisst sin relasjonskompetanse. Ved å reflektere over de ulike temaene, vil læreren kunne utvikle et tillitsforhold til eleven. Eleven må ha følelsen at læreren forstår ham/henne, og at læreren er forutsigbar og troverdig.

2.2.5 Forhold mellom relasjoner elev-lærer og kommunikasjon

Relasjoner mellom elev og lærer er preget av et spesifikt kommunikasjonsmønster, og gjentakende kommunikasjons handlinger (Janhsen m.fl. 2008). Relasjoner bekrefter seg selv gjennom kommunikasjon. Det er derfor viktig at kommunikasjon mellom elev og lærer legger grunnlag for mestring og inkludering i klasserommet. Et godt samspill mellom elever og relasjonskompetent lærer vil fremme sosial kompetanse hos elevene. Gode relasjoner mellom elev og lærer bygges gjennom ulike kommunikasjonsformer. Grunnet oppgavens ramme gjøres det rede for følgende kommunikasjonsformer: tilbakemeldinger, anerkjennelse, dialog og ros.

Relasjoner mellom elev og lærer bygges gjennom rask positiv tilbakemelding, anerkjennelse og begeistring (Janhsen m.fl. 2008). De raske positive tilbakemeldingene som læreren gir eleven underveis viser at han lytter og tar eleven på alvor. Rask positiv tilbakemelding ved kompetent atferd eller initiativ til kompetent atferd forsterker relasjonene både mellom elever og mellom elever og lærer. I følge Hattie (2003) følger den gode læreren eleven underveis og gir konstruktive tilbakemeldinger. Læreren oppdager fort når eleven mister interessen eller misforstår, og gir tilbakemeldinger som kan rette opp disse forholdene, ved for eksempel klart å skille mellom relevant og irrelevant informasjon. Det krever at læreren tolker situasjoner med innsikt. Med disse tilbakemeldingene viser læreren eleven positiv oppmerksomhet, og gir eleven muligheten til å bli inkludert i fellesskapet.

Janhsen m.fl. (2008) hevder at anerkjennelse og begeistring må gis i ulike sammenhenger som skolefaglige og sosiale og personlige aktiviteter. At elev og lærer deler anerkjennelse og begeistring vil bekrefte fellesskapet og relasjonen. I følge Bae (1992) innebærer anerkjennelse at elev og lærer er inkludert i samme kontekst som definerer begge parter. Anerkjennelse er ikke en enkel kommunikasjonsmåte, og kan betraktes som en grunnleggende holdning som rommer mange forskjellige væremåter. Ulike typer relasjoner og kontekster vil få frem ulike måter å uttrykke anerkjennelse på. Anerkjennelse krever refleksjon. Det innebærer at læreren

tar i betraktning elevens erfaringer, tanker, følelser og intensjoner i relasjon til elevens egne handlinger. Kommunikasjonsmåter som bidrar til anerkjennende relasjoner, er lytting, bekreftelse, åpne-undrende spørsmål og innlevelse. Disse gir grunnlag for forståelse og utsortering. Kommunikasjonsmåter som undergraver anerkjennelse er for eksempel manglende innlevelse, kontrollerende-lukkede spørsmål, ignorering og alminneliggjøring. Ved å analysere om kommunikasjonen er preget av anerkjennende væremåter eller ikke, kan læreren forstå mer om hvilke verdier som ligger implisitt i kommunikasjonshandlinger. Westmark (2002) hevder at individer som har sosial erfaring ved at en deltar i ulike relasjoner med personer fra ulike aldre, kulturer, sosiale klasser eller kjønn, vil utvikle en anerkjennende holdning. Det innebærer at dette individet vil behandle andre med respekt og omsorg, og oppnå tillit. Disse elementene er grunnleggende i en positiv relasjon, og kjennetegner den gode læreren (Hattie 2003). Anerkjennelse betinger at læreren gir eleven positiv oppmerksomhet. I følge Nordahl (2000) etableres det positive interaksjoner mellom elever og lærerne når eleven opplever at læreren bryr seg om dem og snakker med dem. Han hevder at elever som ikke opplever at læreren bryr seg om dem, vil kanskje motarbeide læreren med ulike strategier. Relasjonene mellom disse elevene og lærerne vil kunne være anstrengt. Det kan tenkes at en lærer som anerkjenner elevene sine vil være en god rollemodell for dem. Elevene vil utvikle en anerkjennende holdning i forhold til både jevnaldrende og lærerne. Dette vil styrke relasjonene i klasserommet.

Andre typer kommunikasjonsformer som inngår i relasjoner mellom elev og lærer er dialog og ros. Dialog er en kommunikasjonsform som innebærer at ulike parter deltar i samtalen. Læreren kan oppnå dialog med elevene ved å stille spørsmål. Elevene vil da delta aktivt i klasserommets liv. Elevene som ikke får spørsmål av læreren, har tendens til å holde seg passive i timene (Moen 2004, Klette 2004). Nordahl (2000) mener at elevene som er i dialog med læreren i timene, har en bedre relasjon med læreren enn elevene som ikke gjør det. Deltakelsen i timene forklarer en del av relasjoner mellom elev og lærer. I følge Hattie (2003) at det er rom for å prøve og å feile, øker på den ene siden, deltakelsesmulighetene ved å både svare på spørsmål fra læreren og å stille egne spørsmål til læreren. På den andre siden vil det å ha muligheten til å prøve og å feile, også fremme interesse for faget/emnet og læring. Klette (2008) mener at dialogen som foregår mellom lærer og hele klassen gir stor gevinst ved at flere bidrar aktivt, og de som er tilsynelatende passive, kan ha nytte av den felles dialogen. Både de aktive og de mindre aktive elevene lærer. Imidlertid er gevinsten på dialogen redusert når tilbakemeldingen begrenses til lærer og én elev. Denne situasjonen skjer når elevene

jobber individuelt. Tilbakemeldingen som eleven får da, er av stor verdi for en selv. Det betinger at eleven og læreren er i kontakt med hverandre. At denne typen kommunikasjon foregår ofte kan være problematisk i lengden. Elevene kan fremstå som individualistiske og lite kollektivt forpliktet overfor sine medelever. Dette kan gå utover tilhørighetsfølelse i klassen, og redusere fellesskapsfølelse og samhold i klasserommet. Moen (2004) hevder at det er viktig at læreren styrer klasserommet slik at elevene får positive erfaringer som knytter dem sammen. I følge Nordahl m.fl. (2009) er dialog mellom lærer og klassen en kontekst som kan bidra til å skape samhold i klassen, og bedre relasjoner både mellom elev og lærer, og mellom elevene.

Den andre typen kommunikasjonsform som læreren kan benytte seg av er ros. Ros er en positiv verbal bekreftelse av ønsket atferd (Ogden 2004). Ros kan være både motiverende og informerende. Den skal være konkret og begrunnet for å ha noen verdi. Ros skal være spontant, oppriktig ment og variert. Ros viser anerkjennelse. For å kunne gi ros som er effektiv, må læreren kjenne eleven og klassen godt. Ikke alle ungdommer liker å få ros i andres gehør. Hensikten med ros vil forsvinne i slike tilfeller. I følge Kamins og Dweck (1999) er det tre typer ros: ros av eleven, ros av prosessen og ros av produktet. Eleven reagerer ulikt på de ulike typer ros, men det viktigste er at ros er troverdig. Ros av eleven vil styrke elevens selvverd, ros av prosessen vil støtte innsats og utholdenhet, og ros av produktet vil skjerpe elevens mestringsforventninger relatert til spesifikke aktiviteter. Webster-Stratton og Okstad (2005) viser til forskning om ros. De hevder at elever som er rost, internaliserer de positive bekreftelsene. Ros er forbundet med utvikling av positivt selvilde, og følelse av kompetanse. Sannsynligheten for å øke både positivt selvilde og følelse av kompetanse, øker spesielt ved ros av innsats og evner.

Forskning viser at de fleste lærere gir lite ros spesielt knyttet til atferd (Ogden 2004). Han hevder at elevene som roses blir gode modeller. De fleste motiveres av mestringsfølelse, av karakterer, av oppmerksomhet og anerkjennelse fra medelever. Men ros fra læreren er en god tilleggsoppmuntring for de fleste. Med allmenngjort ros oppnår læreren bedre atferd blant elevene. I følge Webster-Stratton og Okstad (2005) gjelder dette også for barn med atferdsproblemer. Disse får generelt lite ros, til tross for at de trenger det mest. Ved å få positiv oppmerksomhet fra læreren ved ønsket atferd, vil eleven oppleve seg selv verdsatt. Eleven med atferdsproblemer vil etter hvert endre sin atferd til det bedre. Ogden (2004) viser til forskning der elever rapporterer at det gis tre ganger mer straff enn ros under undervisningen, mens forholdene ble to til én ved observasjoner. Selv om elevene har tendens

til å overrapportere omfanget av straff i forhold til ros, er det bekreftet at det gis mer negativ oppmerksomhet enn positiv i undervisningen. Bruk av ros på en systematisk måte vil styrke relasjoner mellom elev og lærer ved at læreren gir positiv oppmerksomhet, og anerkjenner eleven (Westmark 2002, Nordahl 2000).

I følge Janhsen m.fl. (2008) er det viktig for relasjonene at læreren fokuserer på elevenes sterke sider, interesser og motivasjon. Dette må kommuniseres til alle elevene. Elevene vil oppleve at de får oppmerksomhet, og at de blir tatt hensyn til som individer. Dette vil bidra til at læreren oppnår elevenes tillit, og gode relasjoner mellom elev og lærer kan utvikles.

Gode relasjoner forsterkes ved at læreren setter høye krav til skolefaglig og sosial atferd. Elevene må ha noe å strekke seg etter, og kommunikasjonen og læreratferden må være preget av mestring i relasjon til alle situasjoner (Janhsen m.fl. 2008). Hattie (2003) fremhever at gode lærere motiverer elevene sine til å mestre fremfor å prestere, og å sette seg selv utfordrende mål. Imidlertid vil en elev som har presise akademiske mål som han/hun ønsker å oppnå, velge sosiale strategier som egner seg til måloppnåelsen. I følge Weinstein (2002) oppfatter elever lærerens forskjellsbehandling og forventning gjennom allmenngjorte tilbakemeldinger og kommentarer fra læreren. En elev som oppfatter at læreren har lave forventninger til ham/henne, vil tilpasse sin atferd og innsats til lærerens forventninger. På samme måte tilpasser eleven som opplever at læreren har høye forventninger, seg til disse forholdene. Eleven vil legge en stor innsats både på skolen ved å aktivt delta i undervisningen, og å være flittig hjemme med lekser. Høye krav fra læreren gjør at elevene øker tro til seg selv og til sin egen kompetanse.

2.2.6 Relasjoner i skolen og sosial kompetanse

Lærerne som elevene møter i skolen kan endre kravene og forventningene til elevenes sosiale kompetanse (Nordahl 2002). Det ser ut som elever og lærere vurderer sosial kompetanse ulikt. Elever vurderer sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende, mens lærere vurderer deres sosiale kompetanse ut fra tilpasningen til skolen og voksensamfunnet. Det kan tenkes at lærere holder seg tett til definisjon av sosial kompetanse som begrep, men at elevene re-definere begrepet ut fra sammensettingen av jevnaldtermiljøet. I skolen er det forventet at elevene er snille, flittige og lydige. I jevnaldtermiljøet kan det være forventet å stå i opposisjon til læreren. Elevene er aktører og kan velge å vise sin sosiale kompetanse i skolen eller ikke. I

klasserommet foregår sosial samhandling mellom elevene som kan komme i konflikt med lærerens undervisning. Det å styrke en sosial posisjon i jevnaldermiljøet kan bli oppfattet viktigere enn å møte lærerens forventninger til atferden i klasserommet. Sosial attraktivitet og vellykkethet på den sosiale arenaen ser ut til å telle mer for ungdom enn det å få gode karakterer i skolen i følge Nordahls funn. Bru (2006) viser i en undersøkelse at 20 prosent av ungdommer på ungdomskolen (10.trinn) forteller at å gå mot skolens normer og regler gjør dem populære i jevnaldermiljøet. De 20 prosentene inkluderer både elever med høye og lave skoleprestasjoner.

Imidlertid viser andre norske undersøkelser resultater som motstrider funn i Nordahl og Brus undersøkelser. I følge Heggen og Øia (2005:56) er de aller mest populære i ”Ung i Norge”-undersøkelsen fra 1992 ”skolestrebere eller ungdom som jobber hardt for å få gode karakterer på skolen”. Undersøkelsen ble gjentatt i 2002 og viste at denne ungdomsgruppen ble rangert på den tredje plassen etter idrettsungdom og ungdom som kjemper mot rasisme. I disse undersøkelsene ser det ut som ungdom verdsetter utdanning, og erkjenner at gode karakterer er viktige for å få en jobb eller å kunne studere videre. De fleste ungdommene i disse undersøkelsene viser stor grad av tilpasning til skolesystemet, ved at de godtar at gode karakterer er vesentlig for ens fremtid, og at de tar avstand fra elever som forstyrrer undervisningen. Hovdenak og Bø (2010:33)⁵ hevder at

”De (elevene) ser på utdanning som inngangsbilletten til det fremtidig yrke og en del av realiseringen av sine ønsker om et godt liv. Våre funn harmonerer godt med Ung i Norge-studiene fra 1992 og 2002, hvor resultatene viste at unge mennesker i stor grad slutter opp om betydningen av skole og utdanning”.

Det tyder på at ungdommenes samhandling og atferd i skolen støtter deres mål og ønsker om å gjøre det bra nå og i fremtiden.

Utenlandske undersøkelser viser også sprikende resultater. Wentzel (2005) viser til amerikanske studier der elever i ungdoms- og videregående skoler kan ha ulike perspektiver på skolen. Faglige prestasjoner er ikke alltid det som er det viktigste for ungdommer. Andre amerikanske studier har vist det motsatte. Noen ungdommer rapporterer at jevnaldrende forventer av dem tilpasset atferd (70 prosent) og akademiske prestasjoner (80 prosent). Ryan (2001) rapporterer at jevnaldrende opplever press fra gruppen om både engasjement og atferd

⁵ I Hovednak og Bø (2010) viser til en del av KOID.

på skolen. Det vil si at jevnaldrende, i noen skoler, oppmuntrer til oppnåelse av både akademiske resultater og prososial atferd.

3. METODE

Dette kapitlet vil hovedsakelig drøfte grunnleggende valg som er gjort for å gjennomføre denne undersøkelsen. Først blir det gjort rede for undersøkelsens design og utvalg. Gjennomføring av undersøkelsen blir beskrevet. Noen etiske hensyn som er ansett som viktige, blir drøftet. Videre vil operasjonaliseringen av konstruktene bli gjort rede for. Undersøkelsens reliabilitet og validitet blir drøftet. Til slutt blir analysemetodene som er anvendt i denne studien, beskrevet.

3.1 Design

Datamaterialet for denne oppgaven er utvalgte data fra prosjektet *Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø* (KOID 2010). Den kan betegnes som en kartleggingsstudie fordi det ikke inngår noe tiltak for å påvirke situasjonen. Datamaterialet består av standardiserte spørreskjemaer med faste svaralternativer og ble gjennomført i to ungdomskoler med én klasse per skole, og to videregående skoler med to klasser hver. Disse skolene ligger alle i Oslo-området.

Forskningsdesignet til KOID 2010 kan beskrives som flermetodisk fordi kildene er tredelt: kvalitative dybdeintervjuer, kvantitative surveyundersøkelser og videoopptak. I denne oppgaven, som tidligere nevnt, er det den kvantitative delen av undersøkelsen som blir benyttet. Utgangspunktet i denne oppgaven var å bruke den kvantitative delen av undersøkelsen, og eventuelt å benytte seg av de kvalitative delene som supplement. Problemstillingene handler om sosial kompetanse og relasjoner i skolen. Disse temaene er kontekstavhengige. Kvalitative tilnærminger passer godt til kontekstuelle fenomener, og ivaretar det subjektive perspektivet knyttet til elevene det gjelder (Bryman 2008).

Kvantitative metoder vil gi muligheten til å studere større mengder data på en systematisk måte, å se likheter og forskjeller både mellom gruppene og innen dem (Judd m.fl. 1991).

På den ene siden gir kvantitative metoder et enhetlig bilde (Bryman 2008) av hvordan elevene som grupper opplever sin sosiale kompetanse, og sine relasjoner i skolen. Ved å benytte seg av spørreskjemaene vil en oppnå kunnskap om hvordan grupper av elever opplever sin egen sosiale kompetanse, og sine relasjoner til både medelever og lærerne. På den andre siden er det lettere å få frem variasjoner i ulike grupper med kvantitative metoder enn kvalitative (Nordahl 2000). En viktig del av oppgaven består av å studere variasjoner i hvordan elevene vurderer sine relasjoner i skolen ut fra deres grad av sosial kompetanse.

Prosjektet har også et deskriptivt eller ikke-eksperimentelt design. Dette innebærer at dataene er hentet fra en naturlig kontekst, der variablene ikke er manipulert (Lund 2002). Formålet med prosjektet er å kartlegge og beskrive elevenes skolehverdag slik de opplever den. Det kvantitative datasettet gir muligheten både til å kartlegge sammenhengen mellom individuelle og kontekstuelle variabler, og å skille variablene fra hverandre. Disse operasjonene er ikke mulige med kvalitative metoder (Nordahl 2000). Det har vært fokusert på å studere sammenhenger mellom de ulike fenomenene i denne undersøkelsen, og ikke årsaksforhold. Årsaksforhold ville ta intensjon fra individet som er betraktet som en aktør i denne oppgaven.

En svakhet ved å benytte seg av kvantitative tilnærminger er at standardiserte spørreskjemaer kan bidra til overfladisk behandling av fenomener (Nordahl 2000). Et alternativ kan være å ta utgangspunkt i spørreskjemaene for å håndplukke informantene som forskeren er interessert i å studere nærmere. Denne teknikken ble benyttet av stipendiatene som jobber på prosjektet, og som arbeider kvalitativt i sine avhandlinger.

Drøftingen over har pekt på styrker og svakheter ved kvantitative tilnærminger. Både kvantitative og kvalitative tilnærminger egner seg til å behandle disse problemstillingene, hver for seg eller i kombinasjon. I denne oppgaven er det altså kvantitative tilnærminger som har vært benyttet for å belyse oppgavens problemstillinger. Tidsrammen har også spilt en rolle for dette valget som nevnt innledningsvis kapittel 1.

3.2 Utvalg

3.2.1 Utvalgsprosedyrer

Utvalget i undersøkelsen består av ungdom i tiende trinnet på ungdomskolen, og andre året fra videregående byggfag. Elevene som gikk på forming og allmennretning var i sitt tredje år i videregående. Uttrekking av utvalgsgruppen er foretatt basert på en strategisk og ikke-sannsynlighet utvalgsmetode. Utvalget ble begrenset til seks klasser fra fire ulike skoler. Disse skolene har blitt valgt ut fra praktiske og strategiske hensyn. Før utvelgelsen ble det lagt visse kvalitative kriterier til grunn for skolene som skulle delta. Hensikten med disse kriteriene var å oppnå et rimelig representativt utvalg av elever med hensyn til kjønn, sosioøkonomisk og etnisk bakgrunn på ungdoms- og videregående skole, samt studieretning på videregående.

For å få en representativitet med hensyn til sosioøkonomisk og etnisk bakgrunn ble det valgt to skoler som representerer et etnisk og sosioøkonomisk homogent skolemiljø og to skoler som representerer et etnisk og sosioøkonomisk heterogent skolemiljø. Oslo er det fylket i Norge som har de største sosioøkonomiske forskjellene og størst prosentandel innvandrere⁶. Alle fire klassene er derfor strategisk sett plassert i Oslo-området. Videre rapporterer Statistisk sentralbyrå (SSB) om en konsentrasjon av ikke-innvandrere innad i Oslo (Barstad m.fl. 2006). Klassene som hadde elever fra ulike etniske og sosioøkonomiske bakgrunner ligger derfor strategisk sett i klassiske østkantområder, mens klassene som hadde elever med mer entydig norsk etnisk og høyere sosioøkonomisk bakgrunn ligger i et mer klassisk vestkantområde.

Tilgjengelighet og praktiske årsaker var også avgjørende for hvilke skoler og hvilke klasser som deltok i undersøkelsen. Osloområdet var praktisk sett det mest tilgjengelige området. For

⁶ I 2010 var 27 % av befolkningen i hovedstaden innvandrere eller norskfødte med foreldre som innvandrere (Henriksen 2010).

det første har ILS partnerskoler i Oslo, noe som forenklet muligheten for å få godkjenningen fra skolene. For det andre ligger dette nærmere prosjektets geografiske utgangspunkt. Slik åpnet det for bedre kontakt med skolene og muligheten for å være fysisk tilgjengelig ved blant annet møter og gjennomføringen av undersøkelsens datainnsamling. Det ble også sendt nødvendige søknader til ulike instanser. Hvilke skoler og klasser som deltok ble avhengige av godkjenning fra disse⁷. En avgjørende faktor var også å få godkjenning fra klassens kontaktlærer.

3.2.2 Deltakelse og frafall

Høy svarprosent er generelt viktig for at representativiteten i en kvantitativ undersøkelse skal være god. Ved betydelig innslag av frafall har man ofte liten kontroll med hvordan respondentene som ikke svarer, skiller seg fra de som svarer. Utvalget var på 133 elever i de utvalgte klassene. Deltakelse til undersøkelsen er samlet sett på 93 prosent (se tabell 3.1). Det kan betraktes som god deltakelse. Kun to elever fra 10.trinn deltok ikke i undersøkelsen. Den ene fikk ikke samtykke fra foreldre, den andre ble langtid sykmeldt og fylt ikke ut skjemaene. På videregående skole deltok 79 av 87 elever, det vil si 91 prosent deltakelse. Det er registrert frafall fra kun én elev, da han/hun sluttet på skolen. Disse resultatene antyder at frafallet spiller en relativt ubetydelig rolle i undersøkelsen.

Tabell 3.1: Svarprosent på de ulike skolene. Skole 1 og 2 er ungdomskoler og skole 3 og 4 er videregående skole.

Skole	Bruttoutvalg (N)	Nettoutvalg (R)	Svarprosent (R/N) (%)
Skole 1 – Ungdomskole	30	29	96,67
Skole 2 – Ungdomskole	26	25	96,15
Skole 3 - Videregående skole	48	44	91,67
- Klasse 1	15	14	93,33
- Klasse 2	33	30	90,91
Skole 4 – Videregående skole	39	35	89,74
- Klasse 1	24	21	87,50
- Klasse 2	15	14	93,33
Total	143	133	93,01

⁷ Mer informasjon om hvilke søknader som ble sendt kan leses om i avsnittet "Gjennomføring av undersøkelsen".

Representativitetsvurdering ut fra ulike variabler som kjønn, etnisitet og skoleplassering i Oslo gir lite mening her. Designet er ikke-randomisert og utvalget er relativt lite. Dette utgangspunktet gjør at direkte generaliseringer til en klart definert større populasjon ikke er aktuelt her. Hovedperspektivet i den foreliggende undersøkelsen vil være at resultatene i utgangspunktet kun gjelder for undersøkelsens faktiske deltakere.

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Det ble sendt en skriftlig søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) i forkant av gjennomføringen av undersøkelsen. I denne søknaden presenteres prosjektets mål, innhold og gjennomføringsplan. Kilder for datainnsamlingen var spørreskjema i kombinasjon med intervju med elever og faglærere, og observasjon i klasserommet med video- og lydopptak. Denne oppgaven handler, som tidligere nevnt, kun om svar fra spørreskjemaene. De andre delene av studien blir ikke behandlet her. Retningslinjer ved gjennomføring av undersøkelser anbefalt av NSD ble fulgt opp. Designet på undersøkelsen og utvalg ble gjort rede for i denne søknaden. Dette er allerede tidligere behandlet. Retningslinjer om informasjon, samtykke, anonymitet, behandling og lagring av datamaterialet ble også fulgt opp. Dette blir drøftet under ”Etiske hensyn”. Kopi av informasjonsskriv til skolene, kontaktlærere, elever, foreldre og samtykkeerklæring utarbeidet i samsvar med retningslinjene, ble vedlagt søknaden⁸. Videre ble en søknad med presentasjon av prosjektet i henhold til NSDs retningslinjer, sendt til utdanningsetaten i Oslo siden skolene skulle ligge der i følge designet. De potensielle skolene var skoler med fast samarbeidsavtale om praksisordning for PPU⁹-studenter ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS). Krav til utvalgte skoler er definert i designet, punkt 3.2.1.

Rektor eller assistentrektor ved de ulike skolene ble først kontaktet per telefon. Prosjektet ble muntlig presentert. Deretter ble et informasjonsbrev sendt skolenes driftstyre. Det ble en del

⁸ Se vedlegg.

⁹ PPU står for Praktisk-pedagogisk utdanning

telefonsamtaler mellom prosjektets team og rektorer og lærere ved de ulike skolene før det hele ble avgjort. Lærere som deltok i undersøkelsen fikk et informasjonsskriv i henhold til NSDs retningslinjer med samtykkeerklæring, etter å ha hatt muntlig informasjon per telefon. Klassene ble valgt av rektor ved hver skole. Foreldre for ungdom under 18 år fikk informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeerklæring som skulle returneres hvis de ikke ønsket at barnet deres skulle delta i undersøkelsen. Alle elevene fikk muntlig og skriftlig informasjon og samtykkeerklæring måtte leveres kontaktlæreren for å delta i undersøkelsen.

Spørreskjemaene ble fylt ut i løpet av to undervisningstimer høst 2006, og samlet inn i lukkede konvolutter. I forkant gikk stipendiatene som gjennomførte undersøkelsen, gjennom hva skjemaene handlet om, og informerte om hvorfor de gjennomførte spørreundersøkelsen og prosjektets formål. Det ble ikke utarbeidet instruksjonsheftet, men begge stipendiatene var tilstedet under avkrysning for å kunne svare på spørsmål underveis. Noen elever benyttet seg av denne muligheten for å få en avklaring av enkelte begreper. Elevene som trengte mer tid til utfylling av skjemaene grunnet lese- og skrivevansker, fikk utvidet tid. Lærere tok over ansvar for gjennomføring av avkrysning av skjemaene for elevene som var fraværende dagen undersøkelsen ble gjennomført. I begge situasjonene ble elevene avskjermet under avkrysning.

Spørreundersøkelsen anvendte kun tidligere validerte måleskalaer, og ble gjennomført i oversiktlige omgivelser. Det ble derfor ikke funnet nødvendig å utføre en pilotstudie for denne delen av prosjektet.

3.4 Etiske hensyn

I Norge bør enhver forsker følge forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av NESH¹⁰.

¹⁰ NESH står for Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Se www.etikkom.no.

”De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn” (NESH 2006:5).

Jeg vil trekke frem noen av disse retningslinjene som er spesielt relevant til denne undersøkelsen. Krav 1,2,3 og 5 er viktige i alle undersøkelser fordi forskeren må overveie om hvor langt en kan gå i vitenskapens navn, og disse retningslinjene søker å beskytte informantene. Krav 4 er spesielt relevant her, fordi barn har krav til ekstra beskyttelse når de er ansett som en svak målgruppe.

1. Krav om å unngå skade og alvorlige belastninger
2. Krav om å informere dem som utforskes
3. Krav om informert og fritt samtykke
4. Barns krav på beskyttelse
5. Krav om konfidensialitet

Forskeren må sørge for at informanten ¹¹ikke blir utsatt for skade eller andre belastninger. Forskeren må avveie mellom risiko om å påføre eventuelle belastninger og forskningens sannhetssøk og kritiske funksjon. Informanten bør bli tilbudt eventuell profesjonell oppfølging i etterkant av undersøkelsen (NESH 2006). Det er lite sannsynlig at denne typen undersøkelse vil kreve profesjonell oppfølging i etterkant av denne. Spørsmålene i skalaene er av en slik art at sannsynligheten for at de kan oppleves som forstyrrende og intime er minimal. Utkrysning av skjemaene tok bare to timer, og kan ikke oppleves som belastningsfullt. Judd m.fl. (1991) nevner noen forskningseksempler som kan påføre skader, som forskning om angst, verdighet, skam, autonomimangel og mangel på tillitt i sosiale relasjoner. For å unngå dette, bør spørreskjemaene bli kontrollert av en tredje part, for å sikre at spørsmålene ikke er skadelidende på noen måter. Spørreskjemaene er standardiserte og har vært testet og utbedret. Disse har da vært kontrollert av en tredje part for å sikre at spørsmålene ikke er skadelidende på noen måter. I tillegg, i følge Gall m.fl (1996), bør forskeren sette opp kostnader på den ene side, her eventuelle skader, og gevinst som samfunnet vil eventuelt oppnå ved å gjennomføre forskningen. Kostnadene må være veldig lave i forhold til gevinst for å gå videre med forskningen. Informantene ble bedt om å fylle ut

¹¹ Personen som forskes på.

et skjema i to undervisningstimer på skolen. Dette oppdraget kan ligne på en skoleoppgave, i trygge omgivelser. Spørsmålene var formulert på en enkel måte om forhold som interesserer ungdom som venner, verdi av å gå på skolen, hvordan en opplever sin hverdag og seg selv i skolen. Videre vil ikke deltakerne ha direkte glede eller gevinst ved å fylle ut disse skjemaene. Det betyr at risikoen av å fylle ut skjemaene er minimal. I tillegg ble det tydeliggjort at det var mulig å trekke seg når som helst. På den andre siden bidrar slike prosjekter til kunnskapsutvikling, noe som ble forklart i forkant.

Det andre kravet er informasjon. Informanten har krav på all informasjon som er nødvendig for å kunne avgjøre om en ønsker å delta eller ikke i forskningen. Informanten må få vite om forskningens følger og mål, samt hvem som betaler for den. Informasjonen skal gis på en nøytral måte, slik at informanten bestemmer fritt om deltakelse. Dette berører det tredje kravet. Videre må informasjonen være i et språk som informanten forstår, og kulturelle hensyn bør også tas. Det tredje kravet innebærer at informanten vet at en har muligheten til å trekke seg fra forskningen når som helst uten å få negative konsekvenser (NESH 2006). Informasjon og frihet henger sammen her. For at en informant skal kunne gi et fritt samtykke må han/hun få informasjon om prosjektet. Ungdommene fikk informasjon både skriftlig og muntlig. Skriftlig informasjon ble, som tidligere nevnt, også sendt til foreldrene til barn under 18 år. Informasjonen inneholdt prosjektets mål og innhold, det ble også pekt på at deltakelsen er frivillig, og at det var mulig å trekke seg når som helst under prosjektet. I tillegg ble det også gitt informasjon om at datamaterialet ville bli anonymisert. Informasjonsbrevet avsluttes med kontaktinformasjon for eventuelt et ønske om ytterligere informasjon.

Alle elevene fikk en aktiv samtykkeerklæring. Det innebærer at de måtte skrive under på at de ønsket å delta i prosjektet. Foreldrene fikk en passiv samtykkeerklæring. Det vil si at de måtte aktivt si fra dersom de ikke ønsket at barnet deres skulle delta. Foreldrene måtte ta et standpunkt for barn under 18 år, fordi barn kan ha manglende eller redusert samtykkekompetanse. Informasjon til elever og foreldre ble bearbeidet i et enkelt språk slik at alle hadde forutsetningen til å forstå hva deltakelsen i undersøkelsen innebar. Spesielt med tanke på elever med minoritetsbakgrunn var det viktig å anvende et hverdagslig språk. I tillegg til dette, ble den samme informasjonen tatt opp muntlig i forkant av utkrysning av skjemaene. De to stipendiatene og læreren var tilstedet hele tiden, for å kunne avklare eventuelle begreper.

I denne undersøkelsen går de yngste informantene på det 10.trinnet, det vil si at de kan være 15-16 år. Barn under 15 år skal ha ekstra beskyttelse som er det fjerde kravet. I denne studien ble foreldre til barn under 18 år tilsendt informasjon om prosjektet, og spurt om passiv samtykkeerklæring for å følge NSDs retningslinjer om innhenting av samtykke for umyndige barn.

Det femte kravet er konfidensialitet. Her må forskeren sørge for at opplysningene anonymiseres slik at disse ikke kan knyttes til informantene når en leser forskningsrapporten. Dette fordi opplysningene kan være personlige og kan påføre informanten skader når opplysningene kan spores igjen (NESH 2006). Det ble ikke innhentet sensitive eller personidentifiserende data gjennom spørreskjemaene. Skjemaene ble lagt inn i lukkede konvolutter når elevene var ferdig med avkrysningen. Kun teamet som jobber på prosjektet, dette inkluderer få personer, har hatt tilgang til skjemaene. Kodeboken makuleres når prosjektet er avsluttet. Datamaterialet er oppbevart i sikrede områder der kun godkjent personale har tilgang. Informasjonen som er lagret kan verken føres tilbake til skole eller individ. Det har vært laget en hemmelig liste der skjemanummer og navn er koblet. Dette er nødvendig for at det praktisk sett skal være mulig å trekke seg etter gjennomført avkrysning av spørreskjemaene. Denne listen er derimot lagret og låst inne i et annet skap enn de ferdigfylte spørreskjemaene. Listen destrueres når prosjektet er avsluttet.

Denne gjennomgangen kan oppsummeres med at de fem kravene er tilfredsstilt i denne studien ved oppfølging av de etiske retningslinjene fra NESH og NSD. Det har vært lagt vekt på at alle involverte partene har hatt god informasjon i forkant av og under undersøkelsen, også om muligheten til å trekke seg når som helst. Ungdom under 18 ble tatt ekstra vare på ved at foreldrene fikk både informasjon og samtykkeerklæring. Til slutt er konfidensialitet ivaretatt slik at informasjonen ikke kan knyttes til verken skole eller individ.

3.5 Operasjonalisering

I denne oppgaven er individets oppfatning av egen kompetanse i kontekst lagt til grunn for all handling, som tidligere nevnt. Individet handler ulikt i ulike kontekster. Derfor vil variablene

knyttet til kontekst og individ bli presisert. Dette samspillet mellom individ og kontekst ”innebærer at individuelle variabler kan anvendes for å forstå kontekstuelle fenomen og omvendt” (Nordahl, 2000:119). I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i elevenes oppfatning av egen sosiale kompetanse, og deres relasjoner i skolen. Relasjoner i skolen er betraktet som kontekstuelle variabler, mens selvoppfatning av egen kompetanse er ansett som individuelle. De fullstendige spørreskjemaene med oversikt over enkeltspørsmål ligger som vedlegg.

Det er ønskelig å avklare noen tekniske begreper i dette kapitlet. Med begrepet *konstrukt* menes en teoretisk definisjon av noe man ønsker å måle, for eksempel begrepet selvoppfatning. Med begrepet skala menes en operasjonalisering av et konstrukt i form av enkeltspørsmål og svaralternativer som senere behandles kvantitativt. Med begrepet *opprinnelig skala* menes en opprinnelig operasjonalisering av et konstrukt som er tidligere validert, for eksempel Harterskalaen. I denne oppgaven er det for enkelte av de opprinnelige skalaene foretatt tilpasninger, enten som en følge av problemstillingene eller av reliabilitetshensyn. Den nye versjonen av den opprinnelige skalaen kalles da for kun *skala*. Det er også tilfeller hvor hver enkelt skala kan deles inn etter underdimensjoner. Hver underdimensjon kalles da en *delskala*. Som allerede nevnt, kalles den minste enheten i skalaen for et *enkeltspørsmål* (korresponderer til det engelske *item*).

3.5.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er blitt gjort teoretisk rede for i punkt 2.1. I den oppgaven er det Ogdens (1995) definisjon på sosial kompetanse som er anvendt. Denne definisjonen fremhever at begrepet om sosial kompetanse inneholder både observerbare og ikke-observerbare elementer.

I denne oppgaven er begrepet om sosial kompetanse operasjonalisert med Harters (1988) skala ”Selv-Perception Profile for Adolescents”. Harterskala betrakter sosial kompetanse som selvoppfatning. Selvoppfatning knyttes til ni ulike dimensjoner eller områder: Skolefaglig kompetanse, sosial akseptering, fysisk kompetanse, utseende, jobbkompetanse, attraktivitet, atferd, nære vennskap og global selvaktelse. Barn og unges selvoppfatning er bygd opp på deres erfaringer i ulike situasjoner (Harter 1990). De tolker tilbakemeldinger fra andre som respons på egen atferd, og tilpasser seg disse. Barn og unges selvverdinger er subjektive og ikke nødvendigvis korrekte. Disse bedømmer sin egen kompetanse ved å tolke andres positive

eller negative tilbakemeldinger. Selvoppfatning er resultatet av hvordan en vurderer sin egen kompetanse, og hvordan miljøet verdsetter denne kompetansen. Det er viktig å peke på at selvoppfatning hos Harter er et flerdimensjonalt begrep, og er avhengig av konteksten tilbakemeldingene er gitt i. I følge Harter (1991) spiller flerdimensjonalitet også en rolle i forhold til sentralitet. En kan ha ulike typer selvoppfatning innen de ulike områdene. Det som er avgjørende er hvor viktig det er å prestere godt i de ulike områdene som er viktige for ungdommen selv. Harter (1982) hevder at dette måleinstrumentet kan anvendes på barn fra 8 år og barn uten mentale utviklingsproblemer fordi selvoppfatningen er relativt stabil fra 8 års alderen og øker med alderen. En god grunn til å anvende Harterskalaen er at skalaen er grundig validert. Den har vært testet mange ganger og viser stabile resultater¹²

Begrepet om sosial kompetanse er også ofte operasjonalisert med Gresham og Elliotts (1990) skala "Social Skills Rating Scale", som betrakter sosial kompetanse som sosiale ferdigheter, det vil si, noe som man viser fram og som kan observeres av andre. Sosiale ferdigheter defineres som "socially acceptable, learned behaviours, that enables a person to interact effectively with others, and to avoid socially unacceptable responses" (Gresham og Elliott 1990:1). De sosiale ferdighetene som operasjonaliseres er: samarbeid, selvhevdelse, ansvar, empati og selvkontroll. Disse skalaene er vanligvis brukt når flere informanter er involvert som elev, lærer og foreldre. Lærere og foreldre kan da utale seg om observerbare ferdigheter hos barna. Det å ha samme informasjon fra ulike personer er en fordel, da dette kan øke undersøkelsens pålitelighet.

Harterskala og "Social Skills Rating Scale" ble testet i prosjektet "Oppvekstnettverk" (Ogden 1995), og funnet at de målte omtrent det samme. Sammenhengen mellom selvoppfatning og egenvurdering av sosiale ferdigheter er så sterk at det kan tyde på at de er delvis overlappende¹³. "Det ser ut til at selvoppfatning var en nesten like god indikator for egenvurdering av sosial kompetanse som egenvurdering av sosiale ferdigheter" (s.179). Dette er en annen grunn til å bruke Harterskalaen. Forholdet mellom disse to skalaene gjør at resultater fra begge skalaer kan sammenlignes.

I KOID er åtte av ni kompetanseområder inkludert i spørreskjemaet. I planleggingsfasen ble "attraktivitet" utelatt. Kun mindre endringer i den opprinnelige skalaen er deretter blitt

¹² Ogden 1995, Wichstrøm 1995, Heggen og Øia 2005, Clausen 2008.

¹³ $r = .40$ (Ogden 1995:179)

foretatt. To enkeltspørsmål av 34 ble fjernet fra den opprinnelige skalaen fordi reliabiliteten ble høyere da disse enkeltspørsmålene ble tatt ut fra skalaen. Det ene enkeltspørsmålet handler om hvor fort en blir ferdig med skolearbeidet. Noen av de resterende spørsmål handler om hvor flink en oppfatter seg selv å være i skolen, og hvor smart og intelligent en vurderer seg selv. Det andre spørsmålet som er fjernet handler om i hvilken grad en selv tror at en vil klare en jobb. Det er flere liknende enkeltspørsmål som er igjen i spørreskjemaet. De resterende enkeltspørsmål dekker tilstrekkelig de som er fjernet. Validiteten er ikke vurdert til å bli vesentlig svekket av denne grunnen. Av de 32 enkeltspørsmålene om selvoppfatning hadde 12 av dem en negativ utforming, mens 22 var positivt formulert. Disse 12 enkeltspørsmålene har blitt snudd ved skalakonstruksjonen¹⁴.

Nyere undersøkelser som har benyttet seg av Harterskalaen, har brukt kun enkeltspørsmål om fem av de ni områdene: skolekompetanse, nære vennskap, sosial akseptering, fysisk utseende og selvrespekt. Det siste området inneholder atferd og global selvaktelse ut fra Harters inndeling (1988). Interkorrelasjoner mellom de fem subskalaene¹⁵ viser at både vennskap og sosial akseptering, og fysisk utseende og selvrespekt, er sterkt korrelert. Det tyder på at disse dimensjonene måler forhold som henger tett sammen. Disse resultatene viser tilfredsstillende intern konsistens og er i tråd med funn fra Clausen¹⁶ (2008) (N=440). Gjennom faktoranalysen fant Clausen (2008) og Heggen og Øia (2005) tre faktorer som ble brukt videre for å øke validiteten. Skolekompetanse ble beholdt, mens sosialt nettverk ble laget av nære vennskap og sosial akseptering, og selvaspekt ble laget av fysisk utseende og selvrespekt.

De to resterende områdene, det vil si jobbkompetanse og fysisk kompetanse har ikke vært i bruk i nyere undersøkelser så langt jeg vet. Disse er tidligere validert, og gir tilfredsstillende reliabilitet. Se tabell 3.2 for oversikt over selvoppfatningskalaen og delskalaer, med deres reliabilitet og eksempel på enkeltspørsmål.

¹⁴ Se tabell 4.2 for oversikt over delskalaene og enkeltspørsmålene

¹⁵ Tabell 2 i vedlegg.

¹⁶ Kartleggingsstudien er fra 2006.

3.5.2 Relasjoner i skolen

Relasjoner i skolen er kontekstuelle variabler og belyser elevens relasjoner med andre elever, og med lærere. Relasjonene kan bli betraktet som et uttrykk for den sosiale konteksten i klasserommet og i skolen (Nordahl 2000). Relasjonene i klasserommet skaper en kontekst som gir mening til elevene, og er bakgrunn for deres handlinger og valg. Det understrekes, som tidligere nevnt, at det ikke er ensidig årsaks-virknings-forhold mellom kontekst og individ, men sammenhengsforhold.

Relasjoner mellom elevene er operasjonalisert med ”Klassen og klassekameratene dine (klasserommet)”. Disse relasjonene er målt ved å undersøke klassemiljøet. Denne klassemiljøskalaen er hentet fra Moos og Trickett (1974), og er brukt i tidligere kartleggingsundersøkelser (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000 og 2005).

Denne opprinnelige skalaen inneholder 17 enkeltspørsmål som handler både om det faglige forholdet elevene har med hverandre, og om sosiale forhold. Noen spørsmål er knyttet spesifikt til hvordan den enkelte eleven har det i klasserommet, mens andre gjelder generelle sosiale forhold i klasserommet. Tidligere studier har vist at klassemiljøet kan være generelt bra, men at enkelte elever kan oppleve å ikke inngå i dette fellesskapet (Sørli og Nordahl 1998). Dette kan være problematisk når klassen er antatt å være den viktigste sosiale enheten i skolen, der ungdom oppretter og vedlikeholder vennskap. I følge Nordahl (2005) ser det ut som om læringsmiljøet er knyttet til det sosiale miljøet i klasserommet.

Skalaen som er benyttet i denne oppgaven består av 13 enkeltspørsmål. Fire er fjernet fra den opprinnelige skalaen fordi reliabiliteten ble høyere da disse enkeltspørsmålene ble tatt ut fra skalaen. To av disse fire spørsmålene som er fjernet, handler om hjelp av andre elever eller lærer. Et tredje spørsmål som handler om akkurat det, er beholdt. Det tredje enkeltspørsmålet som er fjernet handler om å godta de som er annerledes. Ingen andre spørsmål dekker direkte dette. Temaet som er berørt ved dette enkeltspørsmål kan erstattes ved å benytte seg av ulike enkeltspørsmål som å bli kjent med andre, å bry seg, og at elevene går godt sammen. Det fjerde enkeltspørsmålet som er fjernet handler om det er elever i klassen som den enkelte eleven ikke går godt sammen med. Det kan godt erstattes av samme spørsmål som er stilt på det generelle planet. Validiteten ble ikke vurdert til å bli vesentlig svekket ved å ta ut disse enkeltspørsmålene. I tillegg er reliabiliteten forbedret. Av de 13 enkeltspørsmålene om

relasjoner elev-elev hadde tre av dem en negativ utforming, mens ni var positivt formulert. I tabell 4.4 er de negative enkeltspørsmålene snudd.

To faktorer ble utløst av faktoranalysen hos Nordahl (2000, 2005). Disse faktorene er grunnlag for delskalaene. Delskalaenes reliabilitet er vurdert tilfredsstillende i denne studien. Se tabell 3.2 for oversikt over skalaen og delskalaenes reliabilitet og eksempel på enkeltspørsmål.

Relasjoner mellom elev og lærer er operasjonalisert med ”Undervisning” -skalaen som er videreutviklet av Nordahl (2000, 2005). Denne opprinnelige skalaen på 14 enkeltspørsmål, handler om hvordan elevene opplever undervisningen. En del av denne oppgaven handler om relasjoner mellom elev og lærer. Denne skalaen ble valgt for å måle disse relasjonene fordi det var den eneste skalaen som inneholdt enkeltspørsmål som kunne relateres til faglige relasjoner mellom elev og lærer, i KOID.

Relasjoner mellom elev og lærer er vanligvis målt gjennom enkeltspørsmål som dekker både personlige og faglige forhold som for eksempel ”Classroom Environment Scale” ¹⁷(Nordahl 2000, 2005). Grunnet skalaen som er brukt i denne studien, er forhold mellom elev og lærer i denne oppgaven ansett som faglige fremfor personlige. De enkeltspørsmålene som handler om ros, å få spørsmål av lærer, å svare på spørsmålene, å kunne spørre læreren, og å forstå læreren er valgt. Det kan være en ulempe å benytte seg av undervisningskalaen fremfor andre skalaer som har vært videreutviklet i den hensikt å dekke både de faglige og de personlige forholdene mellom elev og lærer. Sammenligninger kan være problematiske. Som tidligere nevnt mener Nordahl (2000, 2005) at det ser ut som om elevene anser lærerne som først og fremst faglige personer som engasjerer seg i elevenes skolefaglige prestasjoner og innsats fremfor deres personlige og sosiale situasjon. Disse opplevelsene er basert på at de føler at lærerne ikke har tid til å snakke med dem. Nordahl hevder at elevene vurderer som viktig at læreren bryr seg om dem og viser det. Han fant at personlige forhold mellom elev og lærer kommer dårligere ut enn de faglige. Korrelasjonen mellom skalaen ”undervisning” opplevd av elever og skalaen ”elev-lærer relasjoner” ble 0,60 (Nordahl 2000). Det tyder på at elevenes vurdering av undervisning og relasjoner mellom elev og lærer henger tydelig sammen. Det vil

¹⁷ Se Nordahl 2000:232, 370 for mer informasjon om ”Classroom Environment Scale”.

si at undervisningskalaen kan være en god indikator på hvordan elevene opplever relasjoner mellom elev og lærer.

Basert på denne drøftingen vil deler av ”undervisning” -skalaen knyttet til faglige relasjoner mellom elev og lærer anses som tilstrekkelig for å dekke relasjoner mellom elev og lærer ut fra et kontekstuellt perspektiv¹⁸. Både reliabiliteten og validiteten er funnet tilfredsstillende, se tabell 3.2.

3.6 Validitet og reliabilitet

Anvendelse av de empiriske resultatene er avhengig av dataenes validitet og reliabilitet (Nordahl 2000). Reliabilitet handler om i hvilken grad målingen er fri for tilfeldige feil eller om datas pålitelighet (Lund 2002). I følge Nordahl (2000) garanterer ikke høy reliabilitet gode og pålitelige resultater. Reliabilitet er nødvendig men ikke tilstrekkelig for å vurdere kvaliteten på et empirisk arbeid. Validitet må også vurderes.

Validitet handler om i hvilken grad variablene er målt slik det er ønsket uten påvirkning av øvrige systematiske faktorer. Fokuset er lagt på hvorvidt forskeren undersøker og måler det han ønsker å måle. En observert skåre inneholder en ”sann skåre”, ”systematiske feil” og ”tilfeldige feil” (Judd m.fl.1991). I følge Gall m.fl. (1996) handler validitet om sikkerhet i slutningene forskeren trekker. Valide data er gyldige.

Cook og Campbell har utarbeidet et validitetssystem som undersøker validitet fra fire ulike vinkler: begrepsvaliditet, indre validitet, ytre validitet og statistisk validitet. Disse representerer ulike typer evidens på validitet, slik at leseren kan bedømme selv hvor valid en undersøkelse er (Lund 2002, Gall m.fl. 1996). For hver validitetstype er det drøftet ulike faktorer som kan bli oppfattet som trusler mot validitet. Disse truslene gjør det vanskelig å trekke valide slutninger (Lund 2002). I følge Lund og Christoffersen (2008) egner Cook og Campbells tilnærming seg til kausal forskning, det vil si forskning om årsaksforhold. Dette validitetssystemet er også relevant for ikke-kausal forskning. Den foreliggende undersøkelsen

¹⁸ Se tabell 4.7.

er ikke kausal. Målet med denne har vært å forstå fenomener og å finne noen sammenhenger mellom fenomener i skolen. I følge Lund (2002) er indre validitet rettet mot årsaksforhold. Disse er ikke tatt i betraktning i denne studien. Derfor blir ikke indre validitet behandlet i denne oppgaven. Statistisk validitet er mindre aktuelt å drøfte, når signifikanstesting ikke er relevant å bruke.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til graden av fravær av tilfeldig målingsfeil (Judd m.fl. 1991). I denne oppgaven måles reliabiliteten for skalaer i form av intern konsistens reliabilitet. Tilfeldige feil varierer ikke bare over tid, men også fra enkeltspørsmål til enkeltspørsmål i samme skala. Intern konsistens reliabilitet viser om enkeltspørsmålene måler samme begrep. Mangel på korrelasjon mellom spesifikke enkeltspørsmål kan brukes som grunnlag for å estimere tilfeldige feil. Cronbach's alpha er anbefalt å anvende for å måle reliabilitet som intern konsistens og kan defineres matematisk:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

K er antall komponenter, σ_X^2 er variansen på de observerte samlede testerresultatene for gjeldende utvalg av personer, $\sigma_{Y_i}^2$ er variansen på komponenten i for gjeldende utvalg av personer (Crocker og Algina 1986).

Dette målet er derivert fra korrelasjoner fra hvert enkeltspørsmål med de andre enkeltspørsmålene. Cronbach's alpha er også en funksjon av antall enkeltspørsmål. Cronbach's alpha kan variere fra 0,00, ingen korrelasjon og ingen reliabilitet, til 1,00, perfekt korrelasjon og perfekt reliabilitet (Judd m.fl. 1991). Cronbach's alpha kan tolkes som prosentandel "sann varians" av den totale variansen, resten kan betegnes som "feilvarians". Reliabilitet fra 0,70 er betraktet som tilfredsstillende når en undersøger skalareliabilitet (Nunnally og Bernstein 1994).

I denne undersøkelsen varierer Cronbach's alpha fra 0,69 til 0,91 for skalaer og delskalaer. Delskalaen Skolekompetanse og skalaen Relasjoner elev-lærer har en reliabilitet på 0,69. Reliabiliteten er bare marginalt under 0,70, og anses derfor som akseptabel. Det kan

konkluderes at reliabilitet er tilfredsstillende for de ulike skalaene og delskalaene i denne undersøkelsen. Tabell 3.2 gir en oversikt over skalaer og delskalaer og deres reliabilitet.

Tabell 3.2: Oversikt over skalaer og delskalaer med reliabilitet målt med Cronbach's alpha.

	Antall enkeltspørsmål	Eksempel på spørsmål	Cronbach's alpha	N
Selvoppfatning	32		0,91	107
Sosialt nettverk	10	Jeg har mange venner.	0,84	123
Skolekompetanse	4	Jeg synes jeg er like smart som andre.	0,69	124
Selvaspekt	10	Jeg er skuffet over meg selv.	0,89	122
Jobb kompetanse	4	Jeg tror jeg kommer til å klare meg godt i en deltidsjobb.	0,72	125
Fysisk kompetanse (idrett)	4	Jeg synes jeg er bedre enn andre i idrett	0,79	129
Relasjoner elev-elev	13		0,83	119
Forhold mellom elever i klassen	10	Det er lett å danne grupper som skal arbeide sammen i timene	0,77	128
Forhold mellom enkeltelev og medelever	3	Jeg har blitt venner med mange i denne klassen	0,72	132
Relasjoner elev-lærer				
Relasjoner mellom elev og lærer	6	Får du spørsmål fra lærerne som du svarer på i timene?	0,69	127

3.6.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Lund 2002, Judd m.fl. 1991). I denne undersøkelsen er følgende begreper blitt benyttet: sosial kompetanse, relasjoner elev-elev og elev-lærer.

Disse begrepene har blitt tidligere definert og drøftet. Operasjonalisering av disse begrepene er presentert kapittel 3.5.

Faktoranalyse¹⁹ er en vanlig teknikk for å vurdere begrepsvaliditet. Denne teknikken er ikke foretatt i denne undersøkelsen. Hovedbegrunnelsen for dette er den begrensede utvalgstørrelsen. Dessuten har undersøkelsen kun anvendt tidligere validerte skalaer. Det har derfor blitt testet om disse instrumentene også viser tilfredsstillende reliabilitet i foreliggende undersøkelse. Se punkt 3.5 om operasjonaliseringen av de ulike skalaene.

Harterskala, som er brukt i denne undersøkelsen, er tilpasset ungdom. Opprinnelig er Harterskala utviklet for barn. Harterskala er brukt i ulike undersøkelser i Norge og internasjonalt. Disse undersøkelsene viser at Harterskala er et valid måleinstrument og at selvoppfatning har en stabil struktur med flere komponenter²⁰ (Harter 1982, 1988). I enkelte undersøkelser ble kun deler av Harterskala brukt for å sikre bedre reliabilitet og validitet (Wichstrøm 1995, Worrel 1997, Heggen og Øia 2005, Clausen 2008). I den foreliggende undersøkelsen er 32 av 34 enkeltspørsmål brukt. De ulike delskalaene er dannet ut fra tidligere resultater (Clausen 2008, Heggen og Øia 2005). Disse ga tilfredsstillende resultater i KOID.

Skalaen om "Relasjoner elev-elev" har vært brukt av Nordahl (2000, 2005). Nordahls faktoranalyse fikk frem to faktorer: relasjoner med elevene, generelt, og relasjoner mellom den enkelte elev og medelever. Disse ble testet med KOID, og ga tilfredsstillende resultater etter å ha fjernet fire enkeltspørsmål. Disse to faktorene ble beholdt og to delskalaer ble laget ut fra disse.

Skalaen "Relasjoner elev-lærer" kommer fra noen utvalgte enkeltspørsmål fra den opprinnelige skalaen "Undervisning". Disse enkeltspørsmålene er relatert til det faglige forholdet mellom elev og lærer. Disse har vært funnet viktigere enn personlige relasjoner mellom elev og lærer (se drøfting om dette punkt 3.5 der det konkluderes at det disse to skalaene måler, er overlappende). Dette gjør sammenligninger mulige.

¹⁹ Faktoranalyse omfatter et sett av teknikker for å avdekke strukturer i en korrelasjonsmatrise, og eventuelt definere nye faktorer eller variabelkombinasjon. Denne teknikken er brukt for å fjerne variablene som er vurdert ikke-relevant ut fra deres korrelasjon med andre variabler (Befring 1998).

²⁰ Harterskala har vært brukt i prosjektet "Ung i Norge" i 1992 og 2002. Den blir også brukt i en noe endret form i "Ung i Norge" prosjektet som er i gang nå.

Det har vært brukt standardiserte skalaer i KOID med unntak av skalaen ”Relasjoner elev-lærer”, som ble funnet tilfredsstillende. Samlet sett er begrepsvaliditeten vurdert tilfredsstillende i KOID.

3.6.3 Ytre validitet

Ytre validitet handler om i hvilken kontekst resultatene er gyldige, i hvilken grad kan resultatene fra et utvalg gjelde for en populasjon. Ytre validitet handler om generalisering (Kleven 2002, Judd m.fl. 1991). I følge Nordahl (2000) innebærer det at utvalgets representativitet vil påvirke resultatenes gyldighet i populasjonen. Det er viktig å undersøke nærmere utvalgets størrelse, likheter og forskjeller i forhold til populasjonen utvalget er trukket fra. Det bør undersøkes om forskjellene er tilfeldige eller systematiske. Derfor er klar definisjon av både utvalget og populasjonen, samt nøyaktig beskrivelse av utvalgsprosedyrene nødvendig.

Skolene som har deltatt i KOID er skoler som ILS har avtale med i Oslo-området. For mer informasjon om utvalgsprosedyre og undersøkelsesgjennomføring, se punkt 3.2 og 3.3.

Utvalget i denne undersøkelsen ble ikke tilfeldig trukket, og er deretter et ikke-sannsynlighetsutvalg. Det vil si at resultatene i KOID ikke kan overføres til en klart definert populasjon i statistisk forstand.

Imidlertid er skolene valgt slik at en viss representativitet er sikret ved å velge ungdoms- og videregående skoler med ulike plasseringer i Oslo-området som er typisk for øst- og vestkant, og gjenspeiler både et homogent og heterogent miljø. Det har også blitt sørget for at både yrkes- og allmennfaglige studieretninger i videregående skoler, deltar i undersøkelsen. Videre er utvalgsstørrelsen relativt liten med 133 deltakere. Deltakelsen har vært høy med 93 prosent.

Andre elementer i undersøkelsen er med på å styrke eller svekke ytre validitet i tillegg til de tidligere nevnte.

En tilfredsstillende begrepsvaliditet styrker ytre validitet (Nordahl 2000). En tilfredsstillende begrepsvaliditet betyr at en lager gode skalaer som måler det de skal måle. Det vil si at en blant annet unngår over- og underrepresentasjonen. Begrepsvaliditeten er tidligere behandlet, og vurdert tilfredsstillende i KOID.

Denne undersøkelsen har kun én informantgruppe; det vil si elever. Å ha kun én informantgruppe svekker ytre validitet (Nordahl 2000). I KOID er det elevens stemme som er i fokus. Det har vært en viktig del av designet for å kunne oppnå mer kunnskap om livet i klasserommet ut fra de som opplever det. Det kan diskuteres om det hadde vært gunstig å også spørre lærerne. Å oppnå svar fra ulike informanter på samme spørsmål øker ytre validitet.

Det å stille de samme spørsmålene som i andre undersøkelser og oppnå lignende svar, styrker ytre validitet (Nordahl 2000, Lund 2002). Skalaene som er brukt i denne undersøkelsen har, som nevnt flere ganger tidligere, vært anvendt i tidligere undersøkelser. Harterskala om selvoppfatning er jevnlig brukt både nasjonalt og internasjonalt som nevnt tidligere. Clausen (2008) bruker den norske versjonen utviklet av Wichstrøm på ungdom mellom 13 og 16 år. De samme enkeltspørsmålene ble brukt i KOID. Skalaen "Relasjoner elev-elev" har vært tidligere brukt i kartleggingsstudier (Sørli & Nordahl 1998, Nordahl 2000, 2005). Skalaen "Relasjoner elev-lærer" er basert på enkeltspørsmål ut fra en skala som har vært videreutviklet av Nordahl (2000) for å måle hvordan elevene opplever undervisningen. Drøftingen i punkt 3.5 viser at relasjoner elev-lærer og undervisning henger sterkt sammen. Disse skalaene har vært anvendt fra 5. til 10.klasser (Nordahl 2000, 2005).

Ungdom som deltok i KOID er mellom 15 og 19 år. Skalaene har tidligere vært brukt på ungdom i denne aldersgruppen, og i større undersøkelser. Dette styrker ytre validitet. Ved å sammenligne med andre undersøkelser kan en bekrefte resultater, oppdage ny trend eller konkludere at resultatene er spesielt ved dette utvalget. Grovt sett er resultatene konsistente i forhold til tidligere resultater, med noen få unntak. Sammenligningene er drøftet i kapitlet 4 "Presentasjon av resultater".

Det kan konkluderes at noen faktorer i undersøkelsen styrker validiteten som ulike plasseringer av skolene i Oslo-området, høy deltakelse, og tilfeldig frafall. I tillegg til det er standardiserte skalaer også brukt, slik at resultatene kan sammenlignes med tidligere undersøkelser. Det har også vært avdekket noen faktorer som svekker ytre validitet i KOID. For det første er KOID et ikke-sannsynlighetsutvalg, og det er kun én type informant. Det vil si at resultatene i KOID gjelder kun for deltakere i KOID, og kan ikke uten videre overføres til en klart definert større populasjon.

3.7 Statistiske analyser

3.7.1 Frekvensanalyser

Frekvensanalyse gir en oversikt over datamaterialet både substansielt og over spredningen i svarene (Nordahl 2000). Fordelingsfrekvens kan ha ulike former. Formen avhenger av hvordan svarene er fordelt i skalaen. En normalfordeling er symmetrisk og vil ha en klokkeformet kurve. I tillegg er de fleste skårene i midten og reduseres gradvis på sidene (Hinkle m.fl. 2003). Skewness og kurtosis avviker fra normalfordeling. Avvik fra normalfordeling er moderat i dette datamaterialet, og blir ikke omtalt videre.

3.7.2 Gjennomsnitt og standardavvik

Aritmetisk gjennomsnittet eller bare gjennomsnitt er definert som summen av alle skårene dividert med antall skårer (N), altså som:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

Der \sum er et summetegn slik at $\sum X = X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n$ hvor X_1 står for første skåre, X_2 for den andre skåre, osv., og X_n for siste skåre” (Lund og Christophersen 2008).

Standardavvik regnes ut fra variansen slik:

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}$$

Det er kvadratroten av summen av alle kvadrerte avvikskårer, dividert med antall skårene. *Standardavviket* blir påvirket av variasjonen av alle skårene omkring *gjennomsnittet* i fordelingen (Lund og Christophersen 2008).

For å kunne bruke gjennomsnitt og standardavvik må målingene være på intervall – eller forholdsskala²¹ nivå. Målingene på ordinalskalanivå kan eventuelt brukes for å finne gjennomsnitt og standardavvik, hvis fordelingene er noenlunde symmetriske (Befring 1998).

3.7.3 Korrelasjonsanalyse

Korrelasjon gir uttrykk for hvordan variablene samsvarer. Det vil si hvordan en variabels verdi endrer seg systematisk i forhold til en annen eller andre variabler. Korrelasjonskoeffisient skal ha en verdi mellom -1,00 og 1,00. Verdien 0,00 viser ingen korrelasjon mellom variablene. Sagt med andre ord, er variablene uavhengige av hverandre. Verdien 1,00 gir uttrykk for perfekt positiv korrelasjon, og -1,00 perfekt negativ korrelasjon. Det finnes mange teknikker for å finne om det er korrelasjon eller ikke. Valg av disse avhenger av variabelenes målenivå blant annet (Befring 1998). Korrelasjonsanalyse er viktig fordi den avgjør om forskeren kan predikere på en systematisk måte eller ikke, om hvordan de ulike variablene oppfører seg i forhold til hverandre.

Bivariat korrelasjon gjelder forhold mellom to variabler som relasjoner mellom to skalaer i denne undersøkelsen. Pearsons produkt-moment-koeffisient (r) er en indeks som gir både type, det vil si enten positiv eller negativ samvariasjon, og hvor sterkt de to variablene varierer sammen (Lund og Christophersen 2008). Korrelasjonskoeffisient viser hvor sterk sammenheng det er mellom to variabler. Den forteller ingenting om årsaksforhold mellom variablene, og det kan ikke konkluderes hvilken retning sammenhengen har.

Det er vanlig å signifikant teste korrelasjoner for å fastslå om en sammenheng i utvalget også vil gjenfinnes i populasjonen som utvalget er trukket fra, med en gitt sannsynlighet. Som tidligere nevnt, er utvalget i den aktuelle undersøkelsen ikke-randomisert. Signifikant testing foretas derfor ikke, men i stedet vurderes betydningen av størrelsen på korrelasjonene i forhold til et rammeverk utviklet av Cohen (1992). Han betrakter en korrelasjon lavere enn 0,10 som mindre vesentlig. Korrelasjonsverdiene over derfor 0,10 er uthøvet i de ulike

²¹ Variablene er klassifisert ut fra deres grad av presisjon. Det er fire typer skalaer: nominal, ordinal, intervall og forholdsskala. Variabler på nominalskala er kvalitative. Variabler på ordinalskala kan måles ved rangering. En intervallskala har lik enhet og vilkårlig 0-punkt. Det vil si at det er avstand mellom tallene som er meningsfylt. Forholdsskala har absolutt 0-punkt og konstant enhet (Hinkle m.fl. 2003, Lund og Christoffersen 2008).

tabellene. I henhold til Cohen er en korrelasjon lav når r er 0,10, moderat når r er 0,30, og sterk når r er 0,50. Se tabell 3.3 for oversikt.

3.7.4 Effektstørrelse

Effektstørrelse er en hjelp til tolkning av resultater. Effektstørrelse er påvirket av blant annet målinstrumentene, den absolutte differansen mellom gjennomsnitt i gruppene, fordelingskurven, og individ som er med i utvalget (Gall m.fl. 1996). Effektstørrelse mellom ulike grupper er målt ved hjelp av Cohens d og definert ved følgende formel:

$$d = \frac{M1 - M2}{s}$$

$M1$ og $M2$ er gjennomsnitt for henholdsvis to grupper i en variabel, og s er kvadratroten av de kvadrerte standardavvikene for de gjeldende gruppene. Effektstørrelsen er betegnet som liten når d er 0,20, middels når d er 0,50 og stor når d er 0,80, ut fra samme rammeverk som ble nevnt i forbindelse med korrelasjoner over (Cohen 1992)

Tabell 3.3 Oversikt over verdier på korrelasjoner og effektstørrelser

		Effektstørrelse		
		Lav	Moderat	Sterk
Cohens d	$d = \frac{M1 - M2}{s}$	0,20	0,50	0,80
Pearsons produkt-moment-koeffisient	r	0,10	0,30	0,50

(fra tabell 1 Cohen 1992:157)

Effektstørrelse egner seg godt til å tolke resultatene i KOID grunnet undersøkelsens størrelse og design. Det gir muligheten til å måle forskjeller mellom elever med lav og høy sosial kompetanse i forhold til deres vurdering av relasjoner mellom elever, og mellom elev og lærer (se punkt 4.5.2 for detaljer om effektstørrelse). Forskjeller fra 0,20 er uthevet i tabellene. d har positivt fortegn når gruppen med høy sosial kompetanse har lavere gjennomsnitt enn gruppen

med lav sosial kompetanse. *d* har negativt fortegn når gruppen med høy sosial kompetanse har større gjennomsnitt enn gruppen med lav sosial kompetanse. Resultatene i KOID viser betydelige forskjeller mellom hvordan lav- og høykompetente opplever relasjoner mellom elever, og mellom elev og lærer.

3.8 Oppsummering

Denne undersøkelsen har kun én type informant: elevene. Dette er et viktig punkt som bør understrekes. Det er lagt vekt på selvoppfatning i denne undersøkelsen. Det er derfor avgjørende for resultatenes troverdighet at elevene svarer selv på spørsmålene. Disse er mellom 15 og 19 år, og kan selv fortelle hvordan de opplever sin hverdag i skolen.

Denne oppgaven er valgt å bli løst gjennom bruk av kvantitativ metode. Hovedtemaene er selvoppfatning av sosial kompetanse og kontekstuelle forhold i skolen som relasjoner mellom elever, og elever og lærer. I drøftingen kommer det frem at både kvantitative og kvalitative metoder egner seg til denne typen undersøkelse. Den ene er ikke bedre enn den andre, men de gir ulike typer kunnskap. Kvantitativ metode egner seg best til å få frem likheter og forskjeller i ulike grupper sammenlignet med kvalitativ metode.

Validitet og reliabilitet har også vært undersøkt. Begrepsvaliditeten er funnet tilfredsstillende. Målinstrumentene er standardiserte unntatt skalaen som måler relasjoner mellom elev og lærer. Det har blitt påvist at den henger sterkt sammen med en standardisert skala som tradisjonelt måler undervisningen. Denne skalaen har også blitt vurdert som tilfredsstillende. Designet og utvalgets størrelse gir ikke muligheten til generalisering i statistisk forstand. Tross dette er ytre validitet funnet tilfredsstillende. Det har også blitt lagt stor vekt på effektstørrelse for å tolke forskjellene mellom grupper med lav og høy sosial kompetanse i deres vurdering av deres skolehverdag gjennom relasjoner.

Ut fra en samlet vurdering av datamaterialet er dets kvalitet funnet tilfredsstillende, og adekvat for å kunne besvare oppgavens problemstillinger.

4. PRESENTASJON AV RESULTATER

Noen statistiske betraktninger blir først fremhevet. Sosial kompetanse, relasjoner elev-elev, og elev-lærer, blir deretter presentert hver for seg ut fra et elevperspektiv. Disse resultatene vil danne grunnlaget for å undersøke likheter og forskjeller mellom elevenes oppfatning av relasjoner i skolen, ut fra deres sosiale kompetanse.

4.1 Noen statistiske betraktninger

Operasjonaliseringen av variablene selvoppfatning av sosial kompetanse, relasjoner elev-lærer og elev-elev er gjennomgått punkt 3.5.

Det ble ikke foretatt faktoranalyse fordi antallet respondenter er relativt lite, som tidligere nevnt. Det ble valgt å etterprøve delskalaer som ble dannet ut fra faktoranalyser i tidligere og større undersøkelser. Egne resultater ble avgjørende om disse faktorene ble beholdt eller ikke. Sammenligninger med andre undersøkelser er foretatt når disse har vært tilgjengelige. Dette for å styrke reliabiliteten og den ytre validiteten til denne studien. Det er noen forskjeller mellom resultater fra KOID og andre undersøkelser. Denne studien egner seg dårlig til generalisering av resultatene over og til en populasjon. Generaliseringsproblematikken ble behandlet punkt 3.6.3. Det vil si at resultatene gjelder kun ungdommene som har deltatt i undersøkelsen, og ikke uten videre kan generaliseres til noen klart definert populasjon. Dette har styrt valg av analyser som har blitt foretatt.

Tilnærmet normalfordeling er en forutsetning for å utføre mange statistiske tester. Derfor er dette undersøkt både på enkeltspørsmål-, delskala- og skala-nivå. Gjennomsnitt og standardavvik er sentrale statistiske begreper som forklart punkt 3.7. Det ble lagt mye vekt på disse i analysene. Avvik fra normalfordeling ble målt gjennom skewness og kurtosis, og er, som tidligere nevnt, moderate i dette datamaterialet. En annen forutsetning for å utføre noen

statistiske tester, er at variablene er på intervallskala (Befring 1998). Variablene i denne studien er antatt å være på kvasi-intervallskala, det vil si tilnærmet intervallskala.

Det ble ikke foretatt signifikanstesting fordi generalisering over og til en populasjon er uaktuell i og med at elevene ikke er trukket tilfeldig fra en klart definert populasjon.

Vurdering av korrelasjoner og effektstørrelser er gjort i henhold til Cohen (1992), se punkt 3.7.3 og 3.7.4. Korrelasjoner større enn 0,10 og effektstørrelser større enn 0,20 er uthevet i de ulike tabellene. Disse verdiene går fra lav/liten til moderat og stor i følge Cohen (1992).

4.2 Sosial kompetanse

I denne undersøkelsen er spørsmål om ”Hvordan du synes du selv er” blitt benyttet som norsk versjon av Harterskala om selvoppfatning for ungdom (Harter 1988). De ulike områdene i Harterskalaen er samlet i fem delskalaer: skolekompetanse, sosialt nettverk, fysisk kompetanse, jobbkompetanse og selvaspekt. Elevene måtte velge mellom ”Stemmer svært godt”, ”Stemmer nokså godt”, ”Stemmer nokså dårlig”, og ”Stemmer svært dårlig”. Disse ble kodet henholdsvis fra 4 til 1. Tabell 4.1 gir oversikt over sentrale verdier for skalaen og delskalaene.

Tabell 4.1: Selvoppfatningskalaen og delskalaer – sentrale verdier.

Skala / delskala	N	Gj.snitt	Std.avvik	Høyeste verdi	Laveste verdi
Selvoppfatning	124	3,01	0,42	3,69	1,53
Skolekompetanse	124	3,07	0,55	4,00	1,25
Sosialt nettverk	123	3,29	0,50	4,00	1,40
Selvaspekt	122	3,02	0,64	4,00	1,20
Jobbkompetanse	125	3,45	0,55	4,00	1,00
Fysisk kompetanse	129	2,58	0,73	4,00	1,00

Min.= 1, maks.= 4

4.2.1 Gjennomsnitt, standardavvik²²

Det kan nevnes at gjennomsnittsverdiene for skalaen og delskalaene er godt over midtpunktet som er 2,00. Det vil si at ungdommene som har deltatt i undersøkelsen har en positiv selvoppfatning både knyttet til enkelt område og generelt sett. Gjennomsnitt for de ulike delskalaene er også i tråd med funn fra Clausen²³ (2008).

Ungdommene i KOID har høyest selvoppfatning knyttet til jobbkompetanse og sosialt nettverk med gjennomsnittsverdier på henholdsvis 3,45 og 3,29. Gjennomsnittsverdiene for jobbkompetanseområdet varierer lite (3,27-3,62). De viser en positiv tro at ungdommene vil klare en deltidsjobb, og i det hele tatt å skaffe seg en lønnet jobb. Delområdet sosialt nettverk er noe mer splittet. Lavest gjennomsnitt er 2,65 med enkeltspørsmålet ”Jeg synes det er vanskelig å få venner som jeg virkelig kan stole på”. Dette enkeltspørsmålet er snudd og må forstås som at det er lett å få venner som en kan virkelig stole på. Høyest gjennomsnitt er 3,64 med enkeltspørsmålet ”Jeg har en venn som jeg kan dele ting med”. Disse resultatene gir en indikasjon at de fleste har en venn som de kan dele ting med og som de kan stole på.

De har lavest selvoppfatning relatert til fysisk kompetanse med en gjennomsnittsverdi på 2,58. Dette kompetanseområdet inneholder enkeltspørsmål om hvordan en opplever sine prestasjoner i idrett. Gjennomsnittsverdiene er fra 2,25 til 2,86. De er lave, men over midtpunktet (2,00). Det tyder på at ungdommene i KOID har også en relativt positiv selvoppfatning knyttet til egne prestasjoner i idrett.

Analysen av standardavvik viser at ungdommenes vurdering av egen kompetanse varierer mye. Det vil si at noen har en veldig positiv vurdering av egen kompetanse, mens andre har en noe negativ vurdering av egne prestasjoner. De største standardavviksverdiene er over 1,00. Det ene er knyttet til sosialt nettverk med enkeltspørsmålet ”Jeg synes det er vanskelig å få venner som jeg virkelig kan stole på”. Det gir indikasjon på at noen har lett for å få venner, mens andre sliter med det. De to andre standardavviksverdiene over 1,00 relateres til kompetanseområdet selvaspekt, med enkeltspørsmål om vurdering av egen kropp. Det tyder på at noen er fornøyd med utseendet sitt, mens andre er veldig misfornøyd. De minste standardavviksverdiene er 0,61 og 0,65. Det første knyttes til sosialt nettverk med

²² Se tabell 4.2

²³ Tabell 1 i vedlegg

enkeltspørsmålet ”Andre ungdommer har vanskelig for å like meg”. Dette enkeltspørsmålet er snudd og oppfattes som ”andre ungdommer har lett for å like meg”. Det andre enkeltspørsmålet relateres til jobbkompetanse med ”jeg tror jeg vil klare oppgavene i en jobb jeg får lønn for”. Til tross for at disse standardavvikene er lavere enn ellers, viser de en relativ variasjon av hvordan ungdommene opplever sin egen kompetanse.

Disse resultatene viser at ungdom i KOID har en positiv selvoppfatning, men at vurdering av egen kompetanse varierer mye. Noen har en svært positiv vurdering av egne prestasjoner, mens andre sliter.

4.2.2. Frekvens²⁴

Frekvensanalysen viser også at de fleste ungdommene i KOID har en generell positiv selvoppfatning. Analysen er basert på antall svar på ”Stemmer vært godt” og ”Stemmer nokså godt”. Som i gjennomsnitts- og standardavviksanalysene viser frekvensanalyser variasjoner på liknende måte. De fleste har en positiv oppfatning av sin kompetanse knyttet til sosialt nettverk og jobb, mens oppfatning av egen kompetanse relatert til idrett er mer splittet. På den ene siden er de fleste (93 prosent) enig i at de tror at de vil klare oppgavene i en jobb de får lønn for. Like mange tror at andre ungdommer liker dem, og har en nær venn som de kan dele hemmeligheter med. På den andre siden er kun 40 prosent som synes å være bedre enn andre i idrett.

²⁴Se tabell 4.2

Tabell 4.2: Selvoppfatning, og delskalaene: skolekompetanse, sosialt nettverk, selvaspekt, jobbkompetanse og fysisk kompetanse. Gjennomsnitt, standardavvik og frekvens. (N = 133)

		Gj.snitt	St. Avvik	Frekvens %
	Skolekompetanse			
1	Jeg synes jeg er like smart som andre	3,22	0,76	86,8
15	Jeg gjør det svært godt på skolen	2,87	0,74	72,7
22s	Jeg har vansker med å svare riktig på skolen	3,13	0,73	83,9
29	Jeg tror jeg er ganske intelligent	3,12	0,82	79,8
	Sosialt nettverk			
10	Jeg har mange venner	3,38	0,77	87,9
30	Jeg føler at jevnaldrende godtar meg	3,25	0,75	89,3
23	Jeg er populær blant jevnaldrende	2,72	0,79	64,8
16s	Andre ungdommer har vanskelig for å like meg	3,30	0,61	93,1
6	Jeg klarer å få virkelig nære venner	3,42	0,75	90,2
13	Jeg har en nær venn som jeg kan dele hemmeligheter med	3,63	0,68	93,1
19	Jeg har en venn som jeg kan dele ting med	3,64	0,68	92,3
26s	Jeg synes det er vanskelig å få venner som jeg virkelig kan stole på	2,65	1,01	58,8
33s	Jeg har ikke noen venn som jeg kan dele personlig ting med	3,53	0,82	91,5
2s	Jeg synes det er vanskelig å få venner	3,27	0,86	86,3
	Selvaspekt			
3s	Jeg er ikke fornøyd med utseendet mitt	3,00	0,91	75,8
11s	Jeg ønsker at kroppen min var annerledes	2,73	1,01	59,8
18s	Jeg ønsker at jeg så annerledes ut	3,02	1,05	71,7
25	Jeg synes jeg ser bra ut	2,95	0,89	73,9
31	Jeg liker utseendet mitt	2,89	0,90	71,7
7s	Jeg er skuffet over meg selv	2,70	0,85	67,2
14s	Jeg liker ikke den måten jeg lever mitt liv på	3,11	0,87	80,0
21	Jeg er stort sett fornøyd med meg selv	3,32	0,71	83,2
27	Jeg liker meg selv slik jeg er	3,18	0,91	81,4
34	Jeg er svært fornøyd med hvordan jeg er	3,11	0,82	82,8
	Jobbkompetanse			
5	Jeg synes jeg er gammel nok til å ha en jobb jeg får betalt for	3,42	0,87	86,9
12	Jeg tror jeg vil klare oppgavene i en jobb jeg får lønn for	3,50	0,65	93,1
17	Jeg tror jeg kommer til å klare meg godt i en deltidsjobb	3,27	0,78	88,6
20s	Jeg tror ikke jeg vil klare et arbeid som jeg får lønn for	3,62	0,68	91,5
	Fysisk kompetanse (idrett)			
4	Jeg tror jeg kan gjøre det bra nesten i enhver ny idrettsgren	2,55	0,95	52,7
9	Jeg synes jeg er bedre enn andre i idrett	2,25	0,91	40,5
32	Jeg gjør det bra i alle idrettsgrener	2,66	0,92	60,3
24s	Jeg gjør det ikke så bra i nye utendørsidretter og konkurranser	2,86	0,92	69,2

Frekvens = valid prosent for ”Stemmer svært godt” og ”stemmer nokså godt”
s = skåren er snudd, min=1, maks=4.

4.2.3 Korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsanalysen i tabell 3 i vedlegg viser en moderat til høy korrelasjon mellom de ulike delskalaene. Det kan tyde på at hvordan en ungdom opplever sin skolekompetanse vil ha sammenheng med hvordan hun opplever sitt sosiale nettverk og hvilket forhold hun har til kroppen sin og til seg selv generelt. For eksempel kan en ungdom med generell positiv selvoppfatning ha en positiv oppfatning av sin skolekompetanse, sosialt nettverk og selvaspekt. Det tyder på at å gjøre det bra i skolen, å få venner, å beholde et vennskap over tid, å stille opp for kameratene sine, å være tiltrekkende og populær blant klassekameratene, er viktige dimensjoner ved ungdoms selvoppfatning i KOID.

Alle de fem kompetanseområdene korrelerer sterkt med selvoppfatningskalaen. Det vil si at de måler forhold som henger tett sammen. De laveste korrelasjonene (0,18-0,26) er å finne mellom fysisk kompetanse og tre delskalaer: skolekompetanse, sosialt nettverk, og jobbkompetanse. De andre korrelasjonene betraktes som moderate (0,32-0,46).

Det ser ut som hvordan en anser seg selv har en tett sammenheng med de andre kompetanseområdene. Det vil si at når en har det godt med seg selv, er det lett å tro at en vil lykkes i skolen, at en presterer godt i idrett, og en tror at en kan klare en jobb. På den andre siden er det lettere å lykkes i skolen, og i idrett, samt at en vil klare en jobb, når en har tro på seg selv, og tro på at en vil klare oppgavene. På samme måte vil en som har en generell positiv selvoppfatning være attraktiv for andre ungdommer, og vil både ha nære venner og være populær blant jevnaldrende. Disse resultatene er i tråd med Heggen og Øias (2005).

4.3 Relasjoner elev-elev

Hvordan elevene opplever relasjoner elev-elev er operasjonalisert med skalaen ”Klassen og klassekameratene dine (klassemiljø)” (Nordahl 2000, 2005). Denne skalaen handler om hvordan elevene opplever sitt forhold til andre elever, og generelt mellom elevene i klassen.

Informantene kunne velge mellom ”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”. Valgmulighetene ble kodet henholdsvis fra 4 til 1. Tabell 4.3 viser de sentrale verdiene.

Tabell 4.3: Skala: Relasjoner elev-elev – sentrale verdier

Skala	Antall enkeltpørsmål	N	Gj.snitt	Standard avvik	Høyeste verdi	Laveste verdi
Relasjoner elev-elev	13	119	3,16	0,43	3,92	1,77
Mellom elevene	10	128	3,08	0,43	3,90	1,90
Enkelt elev- medelev	3	132	3,45	0,55	4,00	1,33

Min.= 1, maks.= 4

4.3.1 Gjennomsnitt og standardavvik

Gjennomsnittsverdien for både skalaen og de to delskalaene er godt over midtpunktet (2,00). Tabell 4.4 gir oversikt over gjennomsnitt og standardavvik pr enkeltpørsmål for de to delskalaene. Gjennomsnitt for de fleste enkeltpørsmålene er godt over 3,00. Imidlertid skårer to enkeltpørsmål under 3,00. Det ene gjelder om elevene opplever at de jobber hardt i timen (Gj.snitt=2,70), og det andre er om noen elever går godt sammen (Gj.snitt=2,10). Disse kan betegnes som tilfredsstillende forhold likevel, når gjennomsnittet er over midtpunktet (2,00).

Standardavviket på enkeltpørsmålsnivå varierer fra 0,58 til 0,90. Det vil si at elevene opplever forhold til andre i klassen ulikt. Det laveste avviket forekommer ved spørsmål om dannelsen av samarbeidsgrupper. Det kan noteres at det er stort avvik om det å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser (0,84), og det å få gjort det en skal i timene (0,80). Det å bli kjent med andre elever og at alle går godt sammen oppleves svært ulikt (0,85-0,90).

Gjennomgang av gjennomsnitt og standardavvik viser at de fleste elevene vurderer sitt forhold til andre i klassen som tilfredsstillende, og at relasjoner mellom elever i klassen, er positive. Resultatene tyder på at de fleste elevene opplever egne relasjoner til andre elever i klassen litt bedre enn relasjoner mellom elevene generelt i klassen. Disse resultatene er i tråd med Nordahls (2000; 2005).

Tabell 4.4: Delskalaene forhold mellom elevene i klassen og forhold mellom enkeltelev og medelevene, gjennomsnitt og standardavvik

		N	Gjennomsnitt	Standard avvik
Forhold mellom elevene i klassen				
1	Det er lett å danne grupper som skal arbeide sammen i timene	133	3,50	0,58
2	Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser	133	3,14	0,84
3	Elevene jobber hardt i timen	132	2,70	0,77
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene	128	3,02	0,80
6	Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med ham/henne	132	3,23	0,72
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene ham/henne	131	3,42	0,66
8	Elevene i denne klassen kjenner hverandre godt	133	3,42	0,66
9	Elevene i klassen er gode venner	130	3,28	0,73
10s	Elevene i denne klassen er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever	133	3,25	0,85
11s	Det er noen elver i denne klassen som ikke går så godt sammen	131	2,10	0,90
Forhold mellom enkeltelev og medelevene				
12	Jeg har blitt venner med mange i denne klassen	132	3,61	0,62
15s	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det	133	3,31	0,79
16	Klassekameratene mine liker meg	132	3,46	0,64

S: skåren er snudd ved skalakonstruksjonen.

Min.= 1, maks.= 4

4.3.2 Frekvensanalyse

Forhold²⁵ mellom elevene i klassen kan også illustreres gjennom frekvensanalyse. De fleste er fornøyde med sine sosiale relasjoner med jevnaldrende i klasserommet. De fleste oppgir at de har venner i klassen (94 prosent), og at de fleste i klassen er venner (89 prosent). De fleste opplever at klassekameratene ønsker å bli kjent med hverandre (77 prosent), de føler seg likt av andre (95 prosent), og de kjenner hverandre godt (92 prosent). De fleste opplever at elevene i klassen bryr seg om hvordan andre har det (84 prosent). De støtter hverandre når noen er urettferdig behandlet (85 prosent), og går og snakker med noen som er lei seg (84 prosent).

²⁵ Se tabell 4.5

På det faglige planet er også de fleste fornøyd. De oppgir at det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen (95 prosent), og de hjelper hverandre med oppgaver (80 prosent). Det tyder på at elevene samarbeider godt. Videre får de gjort det de skal i timene (80 prosent).

Imidlertid kun over halvparten opplever at elevene jobber hardt i timene (63 prosent).

Frekvensanalysen viser at respondentene i KOID har en positiv vurdering av andre elever i klassen både faglig og sosialt. De fleste betrakter seg selv positivt både på det sosiale og det faglige planet. Det kan tyde på at både å få utbytte av undervisningen og å sosialt trives i skolen er viktig for dem. Disse resultatene er ikke forenlige med Nordahl (2000, 2005) som fant at sosiale forhold mellom elevene var bedre og viktigere for elevene enn det faglige.

Tabell 4.5: Delskalaene forhold mellom elevene i klassen og forhold mellom enkeltelev og medelevene, frekvens i prosent (N= 133)

		Litt uenig + helt uenig (%)	Helt enig + litt enig (%)
Forhold mellom elevene i klassen			
1	Det er lett å danne grupper som skal arbeide sammen i timene	4,5	95,5
2	Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser	20,3	79,7
3	Elevene jobber hardt i timen	37,2	62,8
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene	20,3	79,7
6	Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med ham/henne	23,2	84,1
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene ham/henne	14,5	85,5
8	Elevene i denne klassen kjenner hverandre godt	8,3	91,7
9	Elevene i klassen er gode venner	10,8	89,2
10s	Elevene i denne klassen er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever	22,6	77,5
11s	Det er noen elever i denne klassen som ikke går så godt sammen	67,2	32,9
Forhold mellom enkeltelev og medelevene			
12	Jeg har blitt venner med mange i denne klassen	6,1	93,9
15s	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det	15,8	84,2
16	Klassekameratene mine liker meg	5,3	94,7

S: skåren er snudd ved skalakonstruksjonen.

Min.=1 (Helt uenig), maks=4 (helt enig)

4.3.3 Korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsanalyse viser at delskalaene ”Forhold mellom elevene i klassen” og ”Forhold mellom enkeltelev og medelevene” har en sterk sammenheng ($r=0,60$)²⁶. Det vil si at delskalaene måler forhold som henger tett sammen. Tabell 4 i vedlegg viser korrelasjoner på enkeltspørsmålsnivå. Korrelasjonene varierer sterkt opptil 0,65. Det er sammenheng mellom enkeltspørsmålene knyttet til forhold med de andre på et faglig plan: Å danne grupper for å jobbe sammen, å hjelpe hverandre i timene, elevene jobber hardt og elevene får gjort det de skal i timen. En annen type sammenheng kan også trekkes frem. De som kjenner andre elever i klassen, har venner i klassen, de hjelper andre som er lei seg eller er dårlig behandlet.

4.4 Relasjoner elev-lærer

Hvordan elevene opplever relasjoner elev-lærer er operasjonalisert med skalaen ”Undervisning” (Nordahl 2000, 2005). Kun spørsmål som kunne knyttes til relasjoner elev-lærer ble beholdt fra skalaen. Det legges vekt på faglige forhold fremfor personlige i denne skalaen, som tidligere nevnt. Informantene har svart ved å krysse av på et av følgende alternativene: ”Ja, alltid”, ”Ofte”, ”Av og til”, ”Sjelden”, og ”Nei, aldri”. Svarene ble gradert henholdsvis fra 5 til 1. Tabell 4.6 gir en oversikt over sentrale verdier for skalaen.

Tabell 4.6: Skala: Relasjoner elev-lærer – sentrale verdier

Antall enkeltspørsmål	N	Gj.snitt	Standard avvik	Høyeste verdi	Laveste verdi
6	127	3,68	0,60	5,00	2,00

Min.= 1, maks. = 5.

²⁶ Se tabell 6 i vedlegg.

4.4.1 Gjennomsnitt og standardavvik

Skalaens gjennomsnitt er 3,68, som er godt over midtpunktet 2,50. Dessuten ligger svarene mellom 2,00 og 5,00. Det vil si at de fleste elevene opplever relasjoner elev-lærer på en positiv måte. Standardavviket for skalaen er 0,60. Det vil si at det er noe spredning i svarene. Tabell 4.7 viser gjennomsnitt og standardavvik for hele skalaen.

Tabell 4.7 – Skala ”Relasjoner elev-lærer”, gjennomsnitt og standardavvik (N=127)

		Gj.snitt	St. avvik
8	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	3,52	1,08
9	Snakker lærerne slik at du forstår hva de sier om mener i timene?	4,11	0,82
10	Får du spørsmål fra lærerne som du svarer på i timene?	3,55	0,83
11	Får dere som elever ros av lærerne når dere arbeider hardt i timene?	3,48	1,11
12	Spør du lærerne om ting du lurte på i timene eller ting du ikke forstår?	3,94	0,84
14	Roser lærerne de elevene som er flinke på skolen?	3,42	1,10

Min =1 Maks= 5.

KOIDs informanter opplever at lærerne gir dem ros både når de arbeider hardt (Gj.snitt=3,48) og når de er flinke (Gj.snitt=3,42). De opplever seg selv som aktive i timene ved at de rekker opp hånden for å svare på spørsmål (Gj.snitt= 3,52), når de får spørsmål av læreren (Gj.snitt=3,55). De forstår i stor grad hva læreren sier i timene (Gj.snitt=4,11), og de tør å spørre når de ikke forstår (Gj.snitt=3,94).

Gjennomsnittsverdiene i KOID er i tråd med Nordahl (2000), mens verdier på standardavvikene er større i KOID enn hos Nordahl (2000). Dette viser at det er større variasjon i KOID enn hos Nordahl om hvordan elevene opplever relasjoner mellom elev og lærer.

4.4.2 Frekvensanalyse

Frekvenstabellen 4.8 viser at 54 prosent av eleven får alltid eller ofte spørsmål fra læreren som de svarer på, mens 8 prosent ikke får eller sjeldent får spørsmål fra lærerne. 55 prosent rekker alltid eller ofte opp hånda for å svare på spørsmål, mens 16 prosent opplever å sjeldent eller aldri gjøre det. 84 prosent forstår alltid eller ofte hva læreren sier og mener i timene, mens 12 prosent har problem med å forstå hva læreren sier og mener. Mellom 43 og 51 prosent opplever at elever får ros i timene alltid eller ofte, mot 15-20 prosent som sjeldent eller aldri opplever det. Disse resultatene viser at de fleste elevene i KOID deltar aktivt i timene, imidlertid er det en liten gruppe som holder seg passivt.

Tabell 4.8: Skala "Relasjoner elev-lærer", frekvens i prosent (N= 127)

	Enkeltspørsmål	Ja, alltid + ofte (%)	Nei, aldri + sjelden (%)
8	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	55,4	15,9
9	Snakker lærerne slik at du forstår hva de sier og mener i timene?	83,5	11,8
10	Får du spørsmål fra lærerne som du svarer på i timene?	54,2	7,6
11	Får dere som elever ros av lærerne når dere arbeider hardt i timene?	50,8	19,7
12	Spør du lærerne om ting du lurar på i timene eller ting du ikke forstår?	72,0	28,0
14	Roser lærerne de elevene som er flinke på skolen?	43,2	15,1

Min.=1 (nei, aldri), maks=5 (Ja, alltid)

4.4.3 Korrelasjonsanalyse

Tabell 5 i vedlegg viser ulike sammenhenger mellom enkeltspørsmålene i skalaen "Relasjoner elev-lærer". Korrelasjonene varierer fra små (0,11) til tilnærmet store (0,48), og er positive. Det vil si at skalaen måler forhold som henger sammen.

Jeg vil trekke frem de tre korrelasjonene som er over 0,40. De to enkeltspørsmålene om ros korrelerer godt (0,48), som forventet når de måler oppfattet ros i forbindelse med hardt arbeid og flinkhet, men det viser et skille mellom de to typer ros. Sammenhengen mellom det å få spørsmål av læreren og å rekke opp hånden for å svare, og mellom å spørre om ting en lurar

på og ros for hardt arbeid er henholdsvis 0,43 og 0,41. Korrelasjoner innad i skalaen viser at det er et positivt samspill mellom elev-lærer ut fra et elevperspektiv.

4.5 Forhold mellom skalaene

4.5.1 Korrelasjoner

Oppfatning av sosial kompetanse korrelerer med de andre variablene. Det er sterk sammenheng mellom sosial kompetanse og relasjoner elev-elev²⁷ ($r=0,50 - 0,59$). Det kan gi indikasjon på at elevene med høy sosial kompetanse har gode relasjoner til medelever. Sammenhengen mellom sosial kompetanse og relasjoner mellom elevene tyder på at relasjoner er knyttet til opplevelse av sosiale ferdigheter og sosial status. Det er i tråd med Nordahls (2000) funn²⁸.

Det kan noteres at sosialt nettverk korrelerer sterkt med relasjoner mellom elever ($r=0,43-0,55$). De andre delskalaene i selvoppfatning av sosial kompetanse korrelerer opptil moderat med relasjoner mellom elever. Forhold mellom elever som beskriver hvordan elevene opplever relasjoner mellom elevene generelt i klasserommet, korrelerer noe lavere med disse delskalaene, enn relasjoner mellom den enkelte eleven og de andre elevene i klasserommet.

Tabell 4.9: Korrelasjoner mellom selvoppfatning og elev-elev relasjoner (N=107-129). Alle koeffisienter er større enn 0,10.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Selvoppfatning (1)	1								
Skolekompetanse (2)	0,64	1							
Sosialt nettverk (3)	0,75	0,36	1						
Selvaspekt (4)	0,82	0,46	0,39	1					
Jobbkompetanse (5)	0,64	0,37	0,46	0,32	1				
Fysisk kompetanse (6)	0,59	0,26	0,18	0,45	0,27	1			
Elev-elev (7)	0,57	0,32	0,52	0,39	0,32	0,30	1		
Mellom elever (8)	0,50	0,28	0,43	0,34	0,27	0,30	0,97	1	
Enkeltelev – medelev (9)	0,59	0,37	0,55	0,36	0,38	0,21	0,77	0,60	1

²⁷ Se tabell 4.9

²⁸ $r = 0,34$ (Nordahl 2000)

Imidlertid er sammenhengen mellom selvoppfatning av sosial kompetanse og relasjoner elev-lærer²⁹ moderat ($r=0,36$)³⁰. Det ser ut som at sosiale ferdigheter har noe å gjøre med hvordan elevene opplever sitt faglige forhold til læreren. Videre er sammenhengen mellom relasjoner elev-lærer og skolekompetanse og selvaspekt moderat, mens korrelasjon mellom relasjoner elev-lærer og de andre delskalaene i selvoppfatning av sosial kompetanse er lave. Det kan gi indikasjon på at forholdene mellom relasjoner mellom elev og lærer, og hvordan elevene vurderer sine skoleprestasjoner samt sin atferd og hvordan en godtar seg selv, henger godt sammen. Det kan antyde at undervisningen, eller det faglige forholdet mellom elev og lærer, krever bestemte former for sosial kompetanse. Det er i tråd med Nordahls (2000) funn.

Tabell 4.10: Korrelasjoner mellom selvoppfatning og elev-lærer relasjoner (N=97-127). Alle koeffisienter er større enn 0,10.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Selvoppfatning (1)	1						
Skolekompetanse (2)	0,64	1					
Sosialt nettverk (3)	0,75	0,36	1				
Selvaspekt (4)	0,82	0,46	0,39	1			
Jobbkompetanse (5)	0,64	0,37	0,46	0,32	1		
Fysisk kompetanse (6)	0,59	0,26	0,18	0,45	0,27	1	
Elev-lærer (7)	0,36	0,29	0,17	0,32	0,22	0,19	1

Avslutningsvis kan det noteres at det er moderate sammenhenger mellom elev-lærer relasjoner og elev-elev relasjoner ($r=0,28-0,36$)³¹, og sterk korrelasjon mellom relasjoner mellom elever og enkeltelev-medelev ($r=0,60$). Det kan tyde på at de ulike relasjonene som finner sted i klasserommet henger sammen. Elevene som har et godt forhold til medelever kan også ha et godt forhold til læreren. Det vil også si at elevene som ikke opplever å ha et godt forhold til andre elever, vil kanskje ikke oppleve et like godt forhold til læreren som til medelevene. Det er i tråd med Nordahls (2000) funn³².

²⁹ Se tabell 4.10.

³⁰ $r = 0,29$ (Nordahl 2000)

³¹ Se tabell 6 i vedlegg

³² Nordahl 2000 bruker andre skalaer for relasjoner elev-lærer og sosial kompetanse. Se diskusjon om operasjonaliseringen av variablene punkt 3.5

4.5.2 Effektstørrelse – et overblikk

Likheter og forskjeller i vurdering av relasjoner elev-elev, og elev-lærer, etter ulike nivåer av oppfatning av sosial kompetanse er undersøkt. Enkeltspørsmålene i de ulike skalaene har vært testet ut fra gruppene med lav og høy sosial kompetanse. Elevene som vurderer sin sosiale kompetanse til å være ett standardavvik lavere enn gjennomsnittet, inngår i gruppen med lav sosial kompetanse. Tilsvarende inngår elevene som vurderer sin sosiale kompetanse med ett standardavvik høyere enn gjennomsnittet, i gruppen med høy sosial kompetanse. Hensikten med det, er å undersøke størrelsen på forskjellen mellom gruppene med lav og høy sosial kompetanse i forhold til hvordan de ulike gruppene opplever relasjoner elev-elev og elev-lærer. Som tidligere nevnt, er Cohens d uthevet i tabellene fra 0,20. Under 0,20 er forskjellene betraktet uvesentlige (Cohen 1992). I dette utvalget hører 66 prosent til gruppen med middels sosial kompetanse. Det vil si at antall respondenter er lavt for gruppene med lav og høy sosial kompetanse. Mellom 14 og 16 elever vurderer sin sosiale kompetanse som lav, mens mellom 19 og 20 elever vurderer sin sosiale kompetanse som høy. Gjennomgående er gjennomsnittet i gruppen med lav sosial kompetanse lavere enn i gruppen med høy sosial kompetanse. Dette gir Cohens d et negativt fortegn. Det viser et visst mønster.

4.5.3 Effektstørrelse: relasjoner elev-elev³³

Effektstørrelsen på skalanivå er stor. Det tyder på at lav- og høykompetente elever opplever relasjoner elev-elev generelt ulikt. De fleste forskjellene er enten moderate eller store på enkeltspørsmålsnivå.

På det faglige planet opplever de lavkompetente mindre hjelp i timene enn de høykompetente. De lavkompetente opplever mindre hardt arbeid i timen enn de høykompetente. I tillegg vurderer de å få gjort mindre enn det en skal i timen enn de høykompetente. Forskjellen er enda større når det gjelder hvordan disse ungdommene opplever samarbeid i klassen. De lavkompetente opplever mye mindre samarbeid enn de høykompetente.

³³ Se tabell 4.11

På det sosiale planet vurderer de lavkompetente sine personlige forhold til andre klassekamerater dårligere enn de høykompetente. De lavkompetente opplever i mye mindre grad å ha venner, samt å bli kjent med andre klassekamerater, enn de høykompetente. I tillegg har de lavkompetente lavere oppfatning av at noen bryr seg om hvordan en har det, og å bli likt, enn de høykompetente.

Effektstørrelsen er lav kun for enkeltspørsmålet om å snakke med noen som er lei seg. Det vil si at både lav- og høykompetente elever ser når noen er lei seg og at noen går og snakker med ham/henne. Men forskjellen er moderat mellom gruppene når en hjelper en som er dårlig behandlet. De høykompetente skårer høyere enn de lavkompetente.

Tabell 4.11: Likheter og forskjeller i vurdering av relasjoner elev-elev. Cohens *d* uthevet fra 0,20. (Grupper ut fra ulike nivåer i sosial kompetanse.)

	N	Gj. Snitt	Std. avvik	Cohens <i>d</i>
Vurdering av skala "Relasjoner elev- elev"	1)14 2)19	2,73 3,43	0,54 0,32	-1,57
Det er lett å danne grupper som skal arbeide sammen I timene	1)16 2)20	3,06 3,70	0,85 0,47	-0,93
Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser	1)16 2) 20	2,75 3,45	1,06 0,68	-0,78
Elevene jobber hardt i timen	1) 16 2) 20	2,19 2,75	0,91 0,63	-0,71
Vi får som regel gjort det vi skal i timene	1)16 2)20	2,62 3,20	0,88 0,69	-0,73
Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med ham/henne	1)16 2)20	3,25 3,35	0,68 0,87	-0,12
Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene ham/henne	1)16 2)20	3,06 3,55	0,85 0,68	-0,63
Elevene i denne klassen kjenner hverandre godt	1)16 2)20	2,94 3,70	0,77 0,57	-1,12
Elevene i klassen er gode venner	1)15 2)20	2,80 3,50	0,77 0,76	-0,91
Elevene i denne klassen er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever *	1)16 2)20	2,68 3,50	0,79 0,82	-1,01
Det er noen elever i denne klassen som ikke går så godt sammen *	1)16 2) 19	1,93 2,47	1,06 0,90	-0,54
Jeg har blitt venner med mange i denne klassen	1)15 2)20	3,00 3,95	0,92 0,22	-1,06
Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det*	1)16 2)20	2,81 3,75	0,91 0,44	-1,31
Klassekameratene mine liker meg	1)16 2)20	2,88 3,75	0,88 0,44	-1,25

1) elever med lav sosial kompetanse, 1 standardavvik under gjennomsnittet

2) elever med høy sosial kompetanse, 1 standardavvik over gjennomsnittet

* = skåren er snudd, min.=1, maks=4

4.5.4 Effektstørrelse: relasjoner elev-lærer³⁴

Totalt sett er forskjellene mellom gruppene med lav og høy sosial kompetanse, store for vurdering av relasjoner mellom elev og lærer. Det vil si at det er store forskjeller på hvordan elevene i KOID opplever relasjoner elev-lærer ut fra deres grad av sosial kompetanse. På enkeltspørsmålsnivå er effektstørrelsen moderat for de fleste enkeltspørsmålene. Imidlertid er effektstørrelsen sterk for de to enkeltspørsmålene knyttet til ros.

Elevene i KOID vurderer sin deltakelse i undervisningen ulikt. De lavkompetente vurderer at de rekker mindre opp hånden for å svare på spørsmål fra læreren enn de høykompetente. De opplever å få spørsmål fra læreren i mindre grad enn de høykompetente, og de stiller færre spørsmål til læreren når de ikke forstår. Dette er i tråd med Nordahls (2000) funn som fant at elever med lav sosial kompetanse opplever seg selv som mindre deltakende i timene.

Kommunikasjon oppleves ulikt av de to gruppene. De lavkompetente opplever å forstå hva læreren sier, og mener i timene i mindre grad enn de høykompetente. Ros fra læreren vurderes også ulikt av de høy- og de lavkompetente. De lavkompetente vurderer at lærerne gir mindre ros for både flinkhet og for hardt arbeid. Skillet mellom de to gruppene er spesielt sterkt i forhold til ros for hardt arbeid.

³⁴ Se tabell 4.12

Tabell 4.12: Likheter og forskjeller i vurdering av relasjoner elev-lærer. Alle effektstørrelser er større enn 0,20. (Grupper ut fra ulike nivåer i sosial kompetanse.)

	N	Gj.snitt	Std. Avvik	Cohens <i>d</i>
Vurdering av skala "Relasjoner elev-lærer"	1)15 2)19	3,22 3,88	0,55 0,59	-1,15
Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	1)16 2) 20	3,12 3,55	1,14 1,14	-0,37
Snakker lærerne slik at du forstår hva de sier om mener i timene?	1) 16 2) 20	3,69 4,25	1,07 0,71	-0,61
Får du spørsmål fra lærerne som du svarer på i timene?	1) 16 2) 19	3,44 3,95	1,03 0,78	-0,55
Får dere som elever ros av lærerne når dere arbeider hardt i timene?	1)16 2) 20	2,69 3,85	1,07 1,04	-1,09
Spør du lærerne om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?	1)15 2)20	3,80 4,10	0,86 0,78	-0,36
Roser lærerne de elevene som er flinke på skolen?	1) 16 2) 20	2,63 3,55	1,25 1,09	-0,78

1) elever med lav sosial kompetanse, 1 standardavvik under gjennomsnittet

2) elever med høy sosial kompetanse, 1 standardavvik over gjennomsnittet

Min=1, maks=5

4.6 Oppsummering

Ungdommene som har deltatt i undersøkelsen har en positiv selvoppfatning både knyttet til enkelt selvoppfatningsområde og generelt sett. Imidlertid viser resultatene variasjon i hvordan disse ungdommene opplever seg selv og sin hverdag. Noen er veldig fornøyd med sitt liv generelt, og over sine prestasjoner i skolen. De fleste har en positiv vurdering av egen jobbkompetanse. I tillegg får de venner som de klarer å holde på, og de er attraktive i jevnaldergruppen. En liten gruppe er misfornøyd med sin hverdag og har problemer med sin omgang med jevnaldrende.

Gruppene med lav og høy sosial kompetanse har vært spesielt undersøkt. Disse viser både små og store variasjoner på hvordan de opplever sine relasjoner i skolen. Resultatene viser for det meste, forskjeller mellom elever i KOID med enten lav eller høy sosial kompetanse på hvordan de opplever både egne og andres relasjoner med medelever og med læreren. Det er stor forskjell mellom hvordan de lavkompetente og de høykompetente vurderer både sine

faglige og sosiale forhold til andre elever, og i klassen generelt. De høykompetente vurderer at de har et godt forhold til andre i klassen både faglig og sosialt, samt at de vurderer klasse miljøet som tilfredsstillende. De lavkompetente vurderer forholdene knyttet til seg selv og generelt i klassen, som mindre gode. Forskjellen er også stor for hvordan de lav- og de høykompetente opplever sine relasjoner med læreren. De høykompetente opplever at de deltar i timene, har et positivt samspill med læreren, samt at de opplever at læreren gir ros i større grad enn de lavkompetente.

Generelt sett ser det ut som ungdom i KOID vurderer sitt forhold til andre elever i klassen som positivt, og bedre enn det generelle forholdet mellom elever i klassen. Ungdom i denne undersøkelsen opplever sine sosiale og faglige relasjoner til jevnaldrende som omtrent like viktige. Dette samsvarer ikke med resultater fra tidligere undersøkelser der de sosiale relasjonene blant jevnaldrende i skolen er viktigere enn de faglige (Nordahl 2000). I KOID materialet vektlegges skolen som undervisnings- og læringsarena. Dette resultatet blir ytterligere drøftet i kapittel 6.

Denne undersøkelsen måler kun faglige forhold i relasjoner elev-lærer. Generelt sett har ungdom i KOID et positivt forhold til lærerne, men resultatene viser at det kan være forskjell på hvordan disse ungdommene opplever det. De fleste opplever et positivt samspill med lærerne. Imidlertid opplever en liten gruppe et negativt forhold til lærerne. Resultatene viser at relasjonene mellom elever og mellom elever og læreren henger sammen. Det vil si at de som opplever et positivt forhold til jevnaldrende, vil også kunne oppleve et positivt forhold til lærerne. Det tyder på at undervisningen, eller det faglige forholdet mellom elev og lærer, krever en spesiell sosial kompetanse (Nordahl 2000).

5. AVSLUTTENDE ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapitlet blir tolkninger av de empiriske resultatene sammenfattet og analysert videre. Disse analysene knyttes til oppgavens problemstillinger samt de teoretiske og metodiske utgangspunktene som er tidligere presentert. Avslutningsvis blir de empiriske resultatene sammenfattet, og drøftet videre i lys av perspektivene på sosial kompetanse som er presentert i kapitel 1.

5.1 Hvordan kommer sosial kompetanse til uttrykk hos 15-19 åringer ut fra et elevperspektiv?

Ungdommene som har deltatt i denne undersøkelsen opplever at sosial kompetanse har ulike dimensjoner. Disse resultatene er i tråd med Harters (1988) forståelse av sosial kompetanse. Ungdommene i KOID viser en høy selvoppfatning knyttet til jobbkompetanse og sosialt nettverk. Sosialt nettverk samler to underdimensjoner knyttet til sosiale relasjoner med jevnaldrende i skolen: vennskap og sosial akseptering. Videre ser det ut til at skolekompetanse og selvaksept har stor betydning for hvordan de opplever sin kompetanse. Selvaksept inneholder tre dimensjoner: atferd, generell selvaktelse og fysisk utseende. Disse resultatene er i tråd med tidligere undersøkelser (Ogden 1995, Clausen 2008, Heggen og Øia 2005³⁵).

Elevenes oppfatning av å kunne få en jobb en får lønn for, og å tro at en vil klare oppgaver i en slik jobb, er sterk i KOID. Ungdommene i undersøkelsen går i tiende trinn på ungdomskolen og på videregående skole, andre og tredje år, og er mellom 15 og 19 år. Arbeid som tema er aktuelt for dem, enten som deltidsjobb mens de studerer, eller ved valg av utdanning knyttet til fremtidig yrke. Det siste er det mye fokus på akkurat på tiende trinn og i

³⁵ Clausen, og Heggen og Øia benytter seg ikke av jobbkompetanse. Se punkt 3.5.1.

videregående skole. Jobbkompetanse har stor betydning for ungdommenes oppfatning av kompetanse. Ogden (1995) viser til lavere resultater knyttet til jobbkompetanse. Dette kan skyldes at elevene i prosjektet "Oppvekstnettverk" er yngre enn i KOID. Det ser ut som jobbkompetanse er mer relevant, og derfor viktigere, for eldre ungdommer enn for yngre.

Sosialt nettverk betyr mye for ungdommene i KOID. Det å ha venner og å være sosialt akseptert er viktig for hvordan de opplever seg selv som kompetente. De aller fleste oppgir å ha minst en god venn de kan dele hemmeligheter med, og som en kan stole på. Det ser ut som disse ungdommene har opptil flere gode venner, det vil si at de er i en vennegruppe som verdsetter hverandre. Videre tyder resultatene på at sosial akseptering er like viktig for dem som nære vennskap. Det å være sosialt akseptert knyttes til å være godtatt av jevnaldrende og å være populær. Imidlertid ser det ut som ungdommene opplever at det er lettere å være godtatt av jevnaldrende enn å være populær.

Selvaspekt er en viktig dimensjon i selvoppfatning. For det første er fysisk utseende et viktig område for ungdommer³⁶. Sosial kompetanse er knyttet til hvordan ungdom vurderer sitt utseende. Fysisk utseende er ikke et tema direkte knyttet til sosial kompetanse i denne oppgaven, men er en del av Harters (1988) skala. Ungdommene i KOID legger stor vekt på denne dimensjonen, og den kan dermed ikke utelukkes. Denne dimensjonen relateres til hvordan ungdommene aksepterer sitt utseende. For det andre er fysisk utseende nært relatert til global selvaktelse og atferd. Dette er grunnen til at disse tre dimensjonene blir samlet under én. Ungdommene opplever at å ha et innbydende utseende henger sammen med hvordan en godtar seg selv og hvordan en opplever sin hverdag, og sin egen atferd. Dette området viser at ungdommene i KOID er ikke helt fornøyd med seg selv, og med sin kompetanse.

Selvaspekt har sammenheng med sosialt nettverk. Det tyder på at fysisk utseende og hvordan en har det generelt med seg selv, har med sosial akseptering og vennskap å gjøre. Det reflekterer fokuset på kropp og utseende i den vestlige kulturen. I tillegg er disse ungdommene i en periode av sitt liv der de søker etter sin identitet, samtidig som det skjer mye i deres kropp og hode. En skaper seg selv i henhold til tilbakemeldinger en får fra andre, og tilpasser oppfatning av seg selv ut fra disse tilbakemeldingene (Harter 1990). Ungdom som fokuserer mye på sitt ytre utseende kan oppføre seg på en individualistisk måte, og ikke

³⁶ I følge Heggen og Øia (2005:192) er fysisk utseende (kroppsbilde), skolekompetanse (akademisk sjølbilde) og sosial nettverk (sosialt sjølbilde). Disse henger sterkt sammen.

prioritere fellesskapet. Imidlertid ser det ikke ut til å være tilfellet her. Ungdommene ser ut til å være i stand til å vurdere sin egen kompetanse, og oppfatter hvordan deres kompetanse er vurdert og verdsatt av andre. Dette er forhold som Ogden (1995) har pekt på. Resultatene tyder på at ungdommene i KOID er klare over forventningene i skolen og prøver å tilpasse seg disse.

Skolekompetanse er også en viktig dimensjon i selvoppfattet sosial kompetanse. De fleste ungdommene i KOID er fornøyd med sin egen skolekompetanse. Skolekompetanse har størst sammenheng med selvaspekt. Det tyder på at de som har det godt med seg selv, tror på seg selv, og er positive til sine omgivelser. I tillegg vurderer de sine skoleprestasjoner positivt. Det å ha tro på at en vil gjøre det bra på skolen, henger også sammen med positive fremtidige utsikter knyttet til jobb. Imidlertid er sammenhengen mellom skolekompetanse og fysisk kompetanse lav. Det vil si at enkelte elever kan oppleve å være kompetente i begge områder, men det gjelder antakelig et mindretall. Idrett og fysiske prestasjoner er sterkt knyttet til selvaspekt. Ogden (1995) fant at fysisk kompetanse hadde en noe større sammenheng med skolekompetanse enn i KOID³⁷.

Ungdommene i KOID har en generell god selvoppfatning. Imidlertid viser en liten gruppe liten tro på egen kompetanse. Disse er lite fornøyd med sin skolekompetanse, og det sosiale nettverket sitt, ved at de har få eller ingen venner, og ikke føler seg populære i jevnaldermiljøet. De har liten tro på at de kommer til å få en jobb, og er ikke fornøyd med seg selv. Det ser ut som den lille gruppen ikke opplever å være en del av fellesskapet.

En positiv selvoppfatning og å være fornøyd med sin hverdag og seg selv er ansett som viktig for ungdommenes sosial utvikling. Det er vesentlig at ungdom ikke har et for godt bilde av seg selv, eller undervurderer seg selv. Sørli (1998) sier at det kan poengteres at et stort fokus på seg selv og sitt velvære kan komme i konflikt med empati og medfølelse. En blir da oppfattet som dominerende i jevnaldermiljøet. Denne typen atferd vil kanskje ikke passe i alle sosiale sammenhenger. Imidlertid vil en som undervurderer seg selv, bli lite synlig i fellesskapet. Disse ekstreme tilstandene vil være problematiske for å kunne etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. De første vil være brautende og vil kanskje overse andre og deres behov, mens de siste vil ha problem med å hevde seg, og isolerer seg. I denne

³⁷ $r = 0,36$ (Ogden 1995:173).

undersøkelsen ser det ut som de fleste ungdommene ønsker å tilpasse seg sine omgivelser og deres forventninger ved å blant annet inkludere andre jevnaldrende i klasserommet. Det er tydelig at tilhørighet til fellesskapet er vesentlig for ungdommer og deres sosiale kompetanse. Dette er i tråd med andre undersøkelser om sosial kompetanse (Ogden 1995, Nordahl 2000, 2005).

5.2 Hvordan opplever elevene relasjoner mellom elev-elev?

Elevene som har deltatt i denne undersøkelsen, har generelt sett et godt forhold til jevnaldrende i klasserommet. To dimensjoner kommer frem i denne studien: den første viser relasjoner mellom elevene, det vil si generelle forhold i klasserommet eller klasseromsmiljøet, og den andre viser forhold mellom den enkelte eleven og medelever. Det er i tråd med Nordahls (2000, 2005) resultater etter faktoranalyse.

Det er en sterk sammenheng mellom de to dimensjonene på liknende nivå som i tidligere forskning (Nordahl 2000). Det viser at de to dimensjonene måler forhold som henger tett sammen. Hvordan elevene vurderer sitt eget forhold til andre i klasserommet, vil ha innvirkning på hvordan klasseromsmiljøet oppleves. Det motsatt gjelder også. Dersom det er et positivt klasseromsmiljø, der elevene samarbeider og har et positivt forhold til jevnaldrende, vil den enkelte oppleve å ha et godt forhold til andre elever. De fleste elevene i KOID vurderer både sitt forhold til andre i klassen, og det generelle forholdet mellom elevene i klassen, som godt. De vurderer sitt forhold til andre elever i klassen litt bedre enn klassemiljøet generelt. Disse resultatene støtter Nordahls (2000, 2005) funn.

Resultatene i KOID gir et klart bilde av hvordan elevene vurderer de sosiale relasjonene mellom elevene i klassen. De fleste oppgir at de selv har venner i klassen, eller at noen har venner i klassen. De fleste opplever også sosial akseptering i jevnaldergruppen i tillegg til vennskap. Det vil si at de opplever å bli likt av andre og føler at de hører til fellesskapet. Det å oppleve både vennskap og sosial akseptering i klasserommet er positivt ved at elevene opplever at noen klassekamerater bryr seg om hvordan de har det. Disse resultatene er i tråd med Nordahls (2000) funn. Videre ser det ut som elever som opplever både vennskap og

sosial akseptering også viser prososial atferd. De viser også følelsesmessig støtte ved at de trøster noen som er lei seg og hjelper noen som er urettferdig behandlet. Wentzels m.fl. (2004) finner liknende resultater.

Elevene i KOID er fornøyd med relasjonene knyttet til faglige forhold til klassekameratene. Generelt sett vurderer elevene å ha et godt forhold til andre klassekamerater når det gjelder innsats og hjelp i timene. I tillegg oppgir de fleste at det er lett å danne grupper for å samarbeide. Det at elever har noen venner og er sosialt akseptert, gjør at de er samarbeidsvillige. Dette er forhold som Ladd & Burgess (2001) og Wentzel m.fl. (2004) har pekt på.

Disse resultatene kan antyde at for elevene i KOID er de faglige forholdene minst like viktige som de sosiale. Det ser ut som de legger omtrent like mye vekt på de faglige relasjonene som de sosiale. Resultatene i KOID står i motsetning til Nordahls (2000, 2005) funn, der det sosiale er viktigere enn det faglige. Disse endringene kan forklares enten med utvalget, eller som en ny trend. Ytterligere drøfting rundt disse funnene presenteres i ”Ny trend?”.

Som det har blitt beskrevet, finner de fleste seg til rette i klasserommet og opplever å være en del av fellesskapet. Imidlertid er det en liten gruppe elever som ikke har venner, og ikke føler seg sosialt akseptert av de jevnaldrende i klassen. De synes å stå utenfor fellesskapet. Disse elevene kan lett være i en skolesituasjon preget av ensomhet og isolasjon (Nordahl 2000). Som nevnt i kapitel 2, har tidligere forskning vist at elevene som står utenfor fellesskapet, ikke får tilhørighetsfølelse til jevnaldrende og kan utvikle angst og mistilpasset atferd i skolen (Wentzel 2005). Imidlertid behøver ikke dette å skje automatisk. Noen elever som ikke er en del av fellesskapet, bryr seg ikke om det, og heller utvikler et godt forhold til lærere og satser på studiene framfor sosiale aktiviteter med jevnaldrende. Disse elevene prioriterer relasjoner med voksne og akademiske prestasjoner. Hvordan elevene opplever sine relasjoner med jevnaldrende og lærerne, er ytterligere drøftet punkt 5.6.

5.3 Hvordan opplever elevene relasjoner mellom elev-lærer

Relasjonene som måles gjennom denne skalaen er først og fremst knyttet til undervisningen. For diskusjon om skalakonstruksjon, se punkt 3.5.2. Det ble ikke laget noen underdimensjoner når skalaen kun inneholder seks enkeltspørsmål. Disse beskriver relasjoner mellom elever og lærer i en undervisningssituasjon. Imidlertid kan tre temaer skilles ut: deltakelse i timene, kommunikasjon mellom elev og lærer, og ros. Generelt sett vurderer informantene i denne undersøkelsen relasjoner mellom elev og lærer som gode. Disse resultatene er i tråd med Nordahls (2000) funn.

Sammenhengene mellom de ulike enkeltspørsmål i skalaen varierer, men alle enkeltspørsmålene korrelerer med hverandre. Det vil si at de måler forhold som henger sammen. Tendensen er at elevene som vurderer å delta aktivt i undervisningen ved å rekke opp hånden for å svare på spørsmål fra læreren, også opplever en god kommunikasjon med læreren, ved at disse forstår læreren når han/hun snakker, og eleven spør når han/hun ikke forstår. Videre ser det ut til at disse elevene opplever at læreren gir ros for hardt arbeid og det å være flink.

Over halvparten av elevene opplever at de deltar aktivt i undervisningen ved at de rekker opp hånden for å svare på spørsmål fra læreren. Det tyder på at ungdommene i KOID er interessert i undervisningen, og er motivert. Ved at læreren stiller spørsmål, vil elevene svare, og en dialog mellom klassen og læreren etableres. Det er i tråd med tidligere forskning (Nordahl 2000, Moen 2004, Klette 2004)³⁸.

De fleste elevene forstår hva læreren sier og mener i timene. Det kan tyde på at læreren formidler budskapet på en måte som de fleste elevene forstår. Det betinger at læreren må være klar og tydelig samtidig som han/hun anvender kommunikasjon som er tilpasset situasjonen. Dette samsvarer med Moens (2004) resultater. Det kan også tolkes som om undervisningen er på de fleste elevenes kunnskapsnivå. Dette forutsetter at læreren har noe kjennskap til elevenes nivå. Videre spør de fleste elevene læreren når noe er uklart. Det vil si at elevene tør å spørre om en avklaring. De er ikke flau over det, og vet at det er rom for å spørre (Hattie

³⁸ Se punkt 2.2.5.

2003). Det betyr at læreren kan avkode deres spørsmål og klarer å svare slik at de forstår til slutt. Dette viser at det er stor grad av tillit mellom elev og lærer. At halvparten deltar aktivt i klassen og at de fleste spør læreren om ekstra forklaring, kan tyde på at en tredjedel av elevene ikke stiller spørsmål til læreren ved felles undervisning, men når en har én-til-én relasjon med læreren. Det kan tolkes som at de som ikke er språkmektige kan oppleve det som vanskelig å stille spørsmål foran hele klassen, og er tryggere i en én-til-én relasjon med læreren. Samspillet mellom elev og lærer gjennom spørsmål og svar som går begge veier skaper felles erfaringer i klasserommet. Dette resultatet er i tråd med Moens (2004) forskning.

Omtrent halvparten av elevene opplever at læreren gir ros. Flere oppfatter at det gis ros for hardt arbeid i timene i større grad enn for flinkhet. På den ene siden, når læreren roser eleven for hardt arbeid, kan eleven reagere ved å utvikle utholdenhet og tro på at en kan lære (Kamins og Dweck 1999). På den andre siden kan eleven reagere ved å få ros for å være flink, med utvikling av betinget selvvverd. Elevene vil oppleve å få økt selvvverd og mestringsforventning. I begge tilfeller vil elevene øke tro til seg selv. Forskjellen mellom de to typer ros er knyttet til konsekvensene ved nederlag. Elevene som er vant til å få ros for flinkhet, vil takle nederlag ved å tro at det er noe galt med deres evner. De vil oppleve seg selv som mindre kompetent. Imidlertid vil elevene som er rost for innsats, takle nederlag ved å jobbe hardere. Disse elevene mister ikke tro til seg selv, og vil fortsatt vurdere seg selv som kompetente. Det er tydelige korrelasjoner mellom enkeltspørsmålene knyttet til aktiv deltakelse og ros. Det tyder på at elevene får ros når de svarer på spørsmål fra læreren, og når de spør læreren om noe er uklart. Det er et samspill mellom ros og aktiv deltakelse i timen som bygger på hverandre. Imidlertid vil det også si at elevene som ikke opplever ros, ikke svarer på spørsmål, og heller ikke spør når de ikke forstår. Disse elevene er antakelig passive i klasserommet. Nordahl (2000) har pekt på liknende forhold.

Denne undersøkelsen har enkeltspørsmål om ros som er knyttet til elev og prosess. Spørsmål om ros knyttet til resultat kunne også stilles. Imidlertid er ros knyttet til elev og prosess vesentlig i denne undersøkelsen med vekt på selvoppfatning av egen kompetanse. Ros knyttet til resultat har gitt upresise tolkninger i tidligere forskning, og er vanskelig å anvende (Kamins og Dweck 1999).

Disse resultatene viser at elevene vurderer relasjoner mellom elev og lærer som profesjonelle. Det er et visst samspill mellom elev og lærer, eller en dialog gjennom spørsmål-svar opplegget. Elevene opplever at det er læreren som tar initiativ og leder klassen. Samtidig som

elevene blir sett når de stiller spørsmål som de får svar på. Det er en tillitsfull relasjon mellom elev og lærer. Læreren bidrar positivt til elevenes felles erfaringer nettopp gjennom dialog med klassen. Ved å gi ros, gir læreren eleven positiv oppmerksomhet og anerkjennelse for hardt arbeid eller det å være flink. Dette styrker elevens selvtillit og tro på at han/hun kan klare oppgavene samtidig som eleven blir en modell for atferden som er ønsket. Dette antyder at læreren følger i noen grad Westmarks (2002) analyseverktøy beskrevet punkt 2.2.4.

Til tross for at de fleste elevene forstår læreren, deltar kun halvparten aktivt i timene, etter eget utsagn. En liten gruppe deltar ikke i timene, de forstår ikke hva læreren sier og mener, og opplever ikke ros. Det kan tyde på at halvparten av klassen trives veldig godt i klasserommet, og har muligheten til å få et godt læringsutbytte, samtidig som en liten gruppe, ikke finner seg til rette i klasserommet i det hele tatt. Det kan tolkes som at de sliter for å følge med hva som foregår i timene. Det ser ut som at læreren har lite kontakt med dem. Det kan tenkes at samspillet mellom disse elevene og læreren er begrenset.

Analysen av resultater om relasjoner mellom elev og lærer får frem at elevene må oppleve anerkjennelse og verdsettelse av lærerne for at en positiv relasjon mellom elev og lærer skal etableres. Dette skjer gjennom dialog og ros i timene. Dette betinger at elevene forstår hva læreren sier og forventer av dem. For at dette skal skje, må læreren ha noe kjennskap til elevens kunnskapsnivå for å kunne tilpasse undervisningen til elevens behov. All relasjon er basert på gjensidig kontakt. Det innebærer at elevene må ha kontakt med læreren for at læreren skal kunne bygge profesjonelle relasjoner med elevene. Et annet viktig resultat som kan pekes på, er at elevene har positive felles erfaringer i klasserommet, gjennom dialog mellom elev og lærer, og ros.

Skalaen, som tidligere nevnt, som er brukt i denne undersøkelsen for å operasjonalisere relasjoner mellom elev og lærer dekker kun den faglige delen av undervisningen. I metodedelens, punkt 3.5.2, ble det funnet ut at elevene vurderte sitt forhold til læreren som faglig fremfor personlig ut fra deres opplevelse av lærernes handlinger i klasserommet. Disse resultatene baseres på Nordahls (2000, 2005) forskning, og støttes av Heggen og Øias (2005) resultater. Ungdommer henvender seg til venner i mye større grad enn lærere³⁹ når de har

³⁹ I følge Heggen og Øia (2005:49) går 66% til venner, og 5% går til en lærer når ungdommer har personlige problemer. Tallene er fra Ung i Norge 2002.

personlige problemer. Imidlertid viser drøftingen over at den faglige delen av undervisningen forutsetter at læreren har et personlig forhold til eleven ved å ha nok kjennskap til ham/henne for å kunne legge opp opplæringen til elevens behov, og å skape profesjonelle relasjoner. Det bekrefter at elevene og læreren opplever de faglige og de sosiale samtalene ulikt (Dale m.fl. 2005).

5.4 Hvilke eventuelle sammenhenger er det mellom elevenes vurdering av sosial kompetanse og deres vurdering av relasjoner elev-elev?

Undersøkelsen viser at selvoppfattet sosial kompetanse og relasjoner mellom elevene er forhold som henger tett sammen. En sosialt kompetent elev kan opprette og vedlikeholde sosiale relasjoner over tid ut fra definisjonen av sosial kompetanse (Ogden 1995).

Som forventet er det sosialt nettverk-delskalaen som korrelerer sterkest med relasjoner mellom elevene. Det antyder at den sosialkompetente blir kjent med andre elever i klassen ved å ta kontakt med andre. Den sosialkompetente eleven viser støtte og omsorg når han/hun ser at noen er lei seg, eller er urettferdig behandlet. Den sosialkompetente eleven viser empati og er selvhevdende. Det tyder på at en sosialkompetent ungdom tolker situasjoner, setter seg i andres perspektiver og handler til det beste for alle (Frønes 1994). På denne måten vil han/hun inkludere andre og vise sosial akseptering, være populær blant jevnaldrende, og å ha lett for å skaffe seg venner. Å kunne uttrykke seg selv, og hva andre mener og opplever, kan føre til sosial attraktivitet. Den sosialkompetente elevene må kunne argumentere slik at han/hun representerer den andres sak, og kjemper for den. Imidlertid må den kompetente eleven kunne tilpasse seg skolens regler, normer og verdier som forventet.

Det ser ut som selvaspekt, som inkluderer atferds-, generell selvaktelse og fysisk utseende dimensjoner, har med relasjoner mellom elevene å gjøre. Det tyder på at hvordan eleven generelt oppfatter seg selv, sitt utseende og sin atferd er viktig for hvordan elevene oppfatter sine relasjoner med jevnaldrende. Elevene utvikler sitt selv bilde i samhandling med andre. Å føle at en er akseptert blant jevnaldrende, gir tro på en selv, og det danner seg et positivt

samspill mellom aktørene. På den ene siden tyder det på at det å ha riktige klær er viktig for å bli sosialt akseptert, og eventuelt å få venner. Jevnaldermiljøet setter normer og verdier som gjelder. Elevene som vil være inkludert, må tilpasse seg disse (Frønes 1994). På den andre siden vil det innebære at elevene som ikke har råd til å kjøpe seg de riktige klærne, eller å være med på de riktige fritidsaktivitetene, kan oppleve seg selv som utenfor fellesskapet, og utvikle dårlig selvtillit og selvbilde.

Videre er holdninger og atferd viktige elementer i denne dimensjonen. Jevnaldermiljøet er et vesentlig referansepunkt for hvilke holdninger og atferd som er forventet i miljøet (Frønes 1994). To alternativer kan tenkes. Det første alternativet er at det er viktig å være flink på skolen og å prestere. Det å vise en prososial atferd ved å hjelpe andre med oppgaver, og å delta aktivt i undervisningen, samt å gjøre leksene i tide kan gi innpass i jevnaldermiljøet (Ryan 2001). Det andre alternativet er når referansepunktet er å bryte skolens regler, normer og verdier for å være populær i jevnaldermiljøet. (Bru 2006, Nordahl 2000, 2005). I KOID ser det ut som at samarbeid og arbeid i timene er viktig for ungdommene. Det kan tolkes som at det er det første alternativet som gjelder her.

Hvordan elevene opplever sin skolekompetanse har med relasjoner mellom elevene å gjøre. Den sosialkompetente eleven vurderer seg selv som intelligente og han/hun opplever å få det til i skolen. Han/hun ser og forstår når medelever trenger hjelp med oppgaver som for eksempel ved å forklare ved behov hva læreren forventer. Ved å desentrere vil den sosialkompetente eleven prøve å hjelpe vedkommende ut fra vedkommendes ståsted. Det viser at elever med skolekompetanse bryr seg om andre, og er samarbeidsvillige. Dette er i tråd med Wentzels m.fl. (2004) resultater. Ved å hjelpe andre blir de sosialt akseptert og anerkjent. På samme måte vil elevene som er lavkompetente ikke ha så gode relasjoner med andre medelever. Det kan tenkes at de ikke vurderer seg selv flinke nok til å kunne hjelpe andre, fordi de mangler selvtillit, og kan ha problemer med å ta andres perspektiv. Som tidligere nevnt, finner Bru (2006) i en undersøkelse at også de som presterer godt i skolen kan velge å bryte skolens regler for "å være en av dem". I utgangspunktet ser det ut til at prososial atferd er en viktig holdning for ungdommene i KOID. Det er lite som tyder på at det er "kult" å bryte skolens regler.

Hvordan ungdom i KOID opplever sin jobbkompetanse henger sammen med hvordan de opplever relasjoner mellom elevene i klassen. Det å tro at en vil klare lønnet arbeid krever mye selvtillit. En arbeidssituasjon kan sammenlignes på mange måter med et klasserom, der

en sjef eller lærer forteller hva en forventer å få gjennomført. Klassekameratene er erstattet med kollegaer. I mange tilfeller kan en gjennomføre jobben ved å samarbeide med andre. Det vil si at en må kunne ta kontakt med andre, en må kunne forklare hva en er ute etter, og lytte når kollegaene snakker. For å kunne presentere en felles løsning må en kunne se situasjoner med andres perspektiv. Det tyder på at elever som har høy jobbkompetanse også vurderer relasjoner mellom elever som gode.

Utviklingen av ungdommenes sosiale atferd preges av kvaliteten på sosiale relasjoner i jevnaldermiljøet. Som det har vært gjort rede for i teoridelen om relasjoner mellom elever, er sosial kompetanse både en forutsetning og et resultat av sosial samhandling med andre (Frønes 1994). Ungdommene må tolke ulike sosiale kontekster for å kunne oppnå relasjon med andre jevnaldrende. Sosial kompetanse betinger deltakelse i disse sosiale miljøene.

5.5 Hvilke eventuelle sammenhenger er det mellom elevenes vurdering av sosial kompetanse og deres vurdering av relasjoner elev-lærer?

Sammenhengen mellom oppfattet sosial kompetanse og relasjoner mellom elev og lærer er ikke så sterk som mellom oppfattet sosial kompetanse og relasjoner mellom elevene. Det tyder på at elevene opplever sin sosiale kompetanse i større grad i samspill med jevnaldrende enn med lærere i skolen. Likevel er disse forholdene av betydning.

Selvaspekt og skolekompetanse er delskalaene i sosial kompetanse som korrelerer mest med relasjoner mellom elev og lærer. Det kan bety at elever med selvtillit og tro på seg selv, deltar mer i undervisningen enn de som har lav selvtillit. De opplever ros som styrker deres selvverd, og øker deres selvtillit. De føler seg sett og anerkjent. De opplever seg selv som smarte og intelligente. De blir da ansett som modeller for atferd som er forventet av læreren i klasserommet som beskrevet av Ogden (2004), punkt 2.2.5. Deltakelse i undervisningen betinger at elevene tilpasser seg skolens og lærerens regler. Å rose forventet atferd gir signaler til andre elever i klassen. At læreren fokuserer på samarbeid og at elevene skal hjelpe hverandre, bidrar til samholdsfølelse i klassen. Kvaliteten på dialogen mellom elev og lærer

vil være med på å styrke eller minke tilhørighetsfølelse i klassen. Ungdom som er sosialt kompetent tolker omgivelsenes forventninger og tilpasser seg disse. Det vil si at i klasserommene der samarbeid og samhold er fremhevet, vil gode relasjoner mellom elevene utvikles. Nordahl (2000, 2005, 2009) har funnet liknende resultater.

Det pekes på at forholdene mellom selvaspekt og relasjoner mellom elev og lærer på den ene siden, og mellom elever på den andre siden, er av samme størrelsesorden. Liknende forhold gjelder også for skolekompetanse og relasjoner mellom elev og lærer, og mellom elevene. Dette tyder på at relasjoner i seg selv er grunnleggende for utviklingen av sosial kompetanse. Det betyr også at de faglige relasjonene mellom elev og lærer krever bestemte former for sosial kompetanse. Dette støtter Nordahls (2000) funn. Det vil si at sosialt kompetente elever vil ha et godt forhold til læreren.

5.6 Hva er likheter og forskjeller mellom elevene med lav og høy sosial kompetanse i vurdering av deres relasjoner elev-elev og elev-lærer ut fra et elevperspektiv?

En sammenligning mellom elever med lav sosial kompetanse og høy sosial kompetanse har blitt foretatt. Generelt sett opplever de lavkompetente elevene relasjoner mellom elever, og elever og lærere, dårligere enn de høykompetente. De lavkompetente representerer en liten gruppe på 15 prosent i denne studien. Det vil si at de fleste, eller 85 prosent har moderat eller høy sosial kompetanse. Oppfatning av sosial kompetanse ser ut til å være betydningsfull for vurdering av relasjoner. Kvaliteten på relasjoner oppleves ulikt avhengig av om eleven har høy eller lav sosial kompetanse.

Kommunikasjon ser ut til å spille en rolle i oppfatning av sosial kompetanse og relasjoner i skolen. På den ene siden forstår de høykompetente elevene andre, og tilpasser seg sine omgivelser. De opplever å være sett av jevnaldrende, å være populær, og har venner. De forstår både når noen sier fra at noe er galt, og viser det med sitt kroppsspråk. De høykompetente viser omsorg overfor andre som sliter i klassen, og tar gjerne ordet for å hjelpe andre. De er flinke til å tolke de ulike kommunikative kodene som gjelder i ulike

situasjoner. Egenskapen om å forstå hva andre mener både verbalt og kroppslig er utarbeidet gjennom aktiv deltakelse i jevnaldergruppen og desentrering (Frønes 1994, se punkt 2.2.2). Det å ta ordet, og å delta aktivt i hva som skjer, gjenspeiler seg også i relasjoner mellom elever med høy sosial kompetanse og læreren. De forstår i stor grad hva læreren sier og mener, og følger aktivt med i timene. Det etableres en dialog mellom de høykompetente elevene og læreren. Videre er deres samspill preget av tillit og trygghet. De får antakelig ofte ros fordi de er aktive i timene og er flinke på skolen. Deres selvtillit øker og en positiv læringsspiral starter.

På den andre siden har de lavkompetente elevene vanskeligheter for å forstå andre, og å gjøre seg forstått. De mestrer ikke kommunikasjonskunsten, med andre ord. Det kan tenkes at de har problemer med å sette seg i andres perspektiv, og fokuserer for det meste på seg selv og sitt. Å uttrykke seg selv, og å sette ord på egne følelser eller forklare abstrakte situasjoner, kan også være en utfordring for dem. Som nevnt i kapittel 2, lærer ungdom å argumentere ved å desentrere (Frønes 1994). Når en ikke praktiserer desentrering, kan en bli oppfattet som egosentrisk. En vil da ikke være sosialt attraktiv blant jevnaldrende. Det er fare for at de eneste vennene en skaffer seg da, er ungdommer som har det likt som en selv. Det kan tenkes at de ikke skjønner at deres atferd og tilbakemeldinger til andre, kan virke støtende på andre. De lavkompetente elevene deltar lite i jevnaldermiljøet, og har kanskje følelse av å stå utenfor klasserommets fellesskap. Dette ser ut til å influere på deres deltakelse i undervisningen. De lavkompetente elevene forstår ikke alltid hva læreren sier og mener i timene. De rekker da ikke opp hånden for å svare på spørsmål fra læreren. Med andre ord har de problem med å følge med i timene. Ved å delta lite i undervisningen, får de sjeldent ros. De opplever generelt at læreren gir lite ros, kanskje fordi de ikke forstår når andre får ros.

To forhold kan bidra til å forklare kommunikasjonsforskjellen i utvalget. På den ene siden er det elever med minoritetsbakgrunn som kan ha problemer med å forstå rent språklig hva som foregår i klasserommet. Dette er avhengig av hvor lenge de har bodd i Norge, og hvor mye språkopplæring de har fått. Kommunikasjonsforskjellen kan også være knyttet til kulturen. Noen kan ha vokst opp med en annen kultur der sosiale koder kan være annerledes enn i Norge. Noen andre kan ha vokst opp i Norge med en kultur som skiller seg fra skolens. På den andre siden er det elever fra Oslos vestkant som har vokst opp i den norske kulturen. Det vil si at de er flinke med språket sitt og bruker samme språk som i skolen. Disse har større forutsetninger for å kunne lese de kommunikative kodene som gjelder i den norske skolen.

Denne drøftingen skiller klart hvordan de høy- og de lavkompetente opplever sine relasjoner i skolen. De fleste høykompetente elevene vurderer sine relasjoner med jevnaldrende i skolen og med lærere som gode, mens de fleste lavkompetente elevene vurderer sine relasjoner i skolen med både medelever og lærere som mindre gode. Virkeligheten er imidlertid mer kompleks. Det kan hende at noen elever har et dårlig forhold til jevnaldrende og et godt forhold til læreren (Wentzel 2005). På samme måte kan noen elever ha et godt forhold til jevnaldrende, men et dårligere forhold til læreren for å kunne ”være en av dem ” (Nordahl 2000, Bru 2006). Disse forholdene finnes også i resultatene i KOID.

Resultatene viser at de lav- og de høykompetente elevene vurderer relasjoner i skolen ulikt. Imidlertid har undersøkelsen avdekket kun et forhold der de to gruppene vurderer relasjoner mellom elever på nesten samme måte. Både de lav- og de høykompetente opplever omsorg i klassen ved at noen går og snakker med de som er lei seg eller har problemer. Det tyder på at det sosiale er vesentlig for ungdommene uansett deres bakgrunn. Det kan tenkes at de lavkompetente elevene har opplevd å være lei seg eller å ha problemer, og å få trøst av skolekamerater. Videre er det 85 prosent elever som er sosialt kompetente. De moderate og de høy sosialkompetente er inkludert i dette tallet. Det kan tenkes at alle blant disse har trøstet noen klassekamerater som har vært lei seg, eller som hadde problemer.

5.7 Sosial kompetanse ut fra tre perspektiver

Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven, har sosial kompetanse vært undersøkt ut fra tre ulike perspektiver, med skolen som arena. Det første handler om ungdommens kompetanse til å forvalte relasjoner med jevnaldrende og med lærere. Det andre perspektivet har fokus på konteksten som grunnlag for relasjoner i skolen, og utøving av elevenes sosiale kompetanse. Det tredje fremhever at det er elevene som handler, og kalles derfor elevperspektivet. Disse tre perspektivene knyttes til de empiriske resultatene. Disse perspektivene er supplerende og ikke alternative perspektiver. Disse har ikke klare skiller, og overlapping kan forekomme (Nordahl 2000).

5.7.1 Et kompetanseperspektiv

Ungdommenes egen oppfatning av sosial kompetanse er nært knyttet til deres relasjoner til jevnaldrende. Ungdommene har mange relasjoner med jevnaldrende, og danner vennegrupper eller nettverk. Relasjoner innad i jevnaldermiljøet kan være enten vennskap eller sosial akseptering. Vennskap innebærer nære følelsesmessige relasjoner med enkelte jevnaldrende, og forpliktelser til hjelp og støtte. Venner deler tanker og følelser med hverandre.

Ungdommer har også et forhold til jevnaldermiljøet der en er godtatt i miljøet og er populær. Sosial akseptering skiller seg fra vennskap, ved at vennskap betinger gjensidighet, og emosjonell nærhet. Sosial akseptering betinger ikke disse kriteriene. For å kunne etablere og vedlikeholde vennskap og å være sosialt akseptert, må ungdommene delta i jevnaldermiljøet. På den ene siden må de ta initiativ til sosial kontakt, og fremme egne behov og interesser. På den andre siden må de være bevisste på hvordan de blir oppfattet av andre. De vurderer at de mestrer rollen som venn, samtidig som det å være populær i jevnaldermiljøet er betydningsfullt for dem. Disse resultatene samsvarer med Bøs (2002).

Ungdommenes egen oppfatning av sosial kompetanse er også relatert til deres relasjoner til lærere. De oppfatter at relasjoner mellom elev og lærer er viktige. De har først og fremst et faglig forhold til lærere. De sosialkompetente opplever at det er en dialog mellom elevene og lærere, og at kommunikasjonen er god, samtidig som de opplever ros. Imidlertid forutsetter dette at elevene også har et personlig forhold til lærere, selv om elevene ikke opplever det slik. I disse relasjonene er det læreren som tar initiativ, og gir muligheten til å utvikle relasjoner eller ikke. Det ser ut som om undervisningen krever en spesiell sosial kompetanse, som forutsetter at elevene tilpasser seg i stor grad lærerens opplæringsopplegg. Det tyder på at relasjoner mellom elev og lærer kan være preget av konformitet.

Som tidligere nevnt i kapitel 2, med Ogden (2001), er sosial kompetanse knyttet til oppdragelse av barn og unge. I denne oppgaven er oppdragelsen foretatt av lærere i skolen. Disse representerer samfunnet og dets behov. Det er tydelig at de fleste elevene i KOID innretter seg etter skolens regler og forventninger både på det sosiale og det faglige planet. En liten gruppe elever skiller seg ut, ved å ikke innordne seg etter andres sosiale og faglige forventninger. Som nevnt i kapitel 2 kan konformitet ha enten positivt eller negativt fortegn. I denne oppgaven, er elevene med moderat og høy sosial kompetanse, de som tilpasser seg sitt miljø og dets forventninger og krav. Deres kompetanse gjenspeiler en konformitet med positivt fortegn. Ved å finne seg til rette i sitt miljø, vil de utvikle kompetanse til å både ta

vare på miljøet og å endre det på en demokratisk måte. De tar andres perspektiver, og er da selvhverdende. Den lille gruppen som skiller seg ut, har lav sosial kompetanse, og konformiteten som er knyttet til deres kompetanse har negativt fortegn. I denne oppgaven klarer ikke disse å tilpasse seg krav og forventninger som ligger i deres oppvekstmiljø. De mestrer ikke hverdagen slik det er forventet. Det kan tenkes at de sosialkompetente elevene både har stor sannsynlighet for å ha en positiv personlig utvikling og at deres muligheter på arbeidsmarkedet er gode. Det kan også tyde på at de utvikler en demokratisk forståelse. Disse punktene er fremhevet i offentlige styringsdokumenter (NOU 2003, Stortingsmeldingen 16 (2006-2007)), se kapittel 1 i denne oppgaven. Utvikling av de lavkompetente ungdommene er usikker. Noen av dem vil antakelig fortsette å være mistilpasset samfunnet og dets behov, ved at de strever med å finne en jobb og å innrette seg dens regler. Likevel kan det antas at noen blant de lavkompetente, vil klare seg bra videre i livet, dersom de er motstandsdyktige (Masten 2001).

5.7.2 Et kontekstuellet perspektiv

Relasjoner i skolen er valgt i denne oppgaven som kontekstuelle dimensjoner, som tidligere nevnt. Relasjoner i skolen danner grunnlag for ungdoms handlinger på denne arenaen. Kvaliteten på disse relasjonene vil få frem ulike evner til sosiale ferdigheter. I denne oppgaven er oppfatning av sosial kompetanse en individuell variabel. Selvoppfatning av egen kompetanse på forskjellige områder avgjør i stor grad hvordan en oppfatter ulike situasjoner, og handler deretter.

Som tidligere nevnt har noen forskningsresultater vist at ungdom oppfatter skolen som en sosial arena fremfor en undervisnings- og læringsarena (Nordahl 2000, 2005). Det vil si at ungdom oppfatter skolen som stedet for å treffe venner, og arenaen for å oppnå sosial status blant jevnaldrende, fremfor miljø for læring og forberedelse til valg av yrke. Imidlertid viser resultater i denne studien at ungdommene som har deltatt i undersøkelsen, oppfatter at skolen er like viktig som undervisnings- og læringsarena enn sosial arena.

Klasserommet som kontekst er fortsatt sentralt for ungdommer, ved at deres handlinger kan forstås med hvordan de opplever relasjoner mellom elever. Et viktig funn i dette materialet er at både de sosiale og de faglige forholdene mellom elevene er viktige for dem. Det ser ut til at å utvise prososial atferd i forhold til jevnaldrende, er vesentlig for både å være sosialt

akseptert og å ha venner. Det å ha faglig samarbeid med andre blir også sett som vesentlig. At skolen er ansett som undervisnings- og læringsarena gjør at det blir viktig for elevene å ha et godt forhold til lærer. Elevene vil da være villige til å tilpasse seg lærerens undervisningsopplegg og regler med tanke på å få gode karakterer. Dette vil gi et godt grunnlag når en søker høyere utdanning.

Det er sannsynlig at andre kontekstuelle variabler, som hva ungdom synes om skolen og skolens verdier for dem, er med på å underbygge disse resultatene. Denne typen variabel kan være knyttet til ungdommenes sosiokulturelle bakgrunn. Skolen og utdanning har ulike verdier i ulike kulturer. Denne konteksten kan forsterke eller minske verdien av relasjoner i skolen. På et generelt plan er fokus på prestasjoner, og anerkjennelsen av at utdanning gir adgang til arbeid, mer fremtredende i dag enn tidligere.

5.7.3 Et elevperspektiv

Innledningsvis kapittel 1, er det nevnt at denne undersøkelsen støtter seg på elevenes svar på spørreskjemaer. Dette er et viktig bidrag for å kunne få kunnskap om hvordan ungdom mellom 15 og 19 år fra enkelte skoler i Oslo- området, opplever sin sosiale kompetanse, og relasjoner mellom elever og elever-lærer. Deres fortolkninger av konteksten er utgangspunktet for deres handlinger. Det ser ut som at det å betrakte elevens selvoppfatning, er viktig for å forstå sosial kompetanse, og hans/hennes oppfatning av relasjoner i skolen. Eleven fortolker situasjoner og forventninger fra ulike hold, før han/hun handler. Elevens handlinger vil ha til hensikt å oppnå spesifikke mål (Harter 1990).

Disse ungdommene har et selvstendig liv i skolen der deres forhold til andre jevnaldrende ikke styres av læreren, men av dem selv. De velger selv hvem de vil være venner med, og deres handlinger avgjør om de blir populære og godtatt i jevnaldermiljøet eller ikke. I denne undersøkelsen opplever elevene at læreren styrer klasserommets undervisning og de faglige relasjonene mellom elev og lærer. Det ser ut som at dersom eleven ønsker å ha gode relasjoner med læreren, må han/hun handle i henhold til lærerens forventninger, og tilpasse seg lærerens regler. Resultatene i denne studien tyder på at elevene i KOID har et godt forhold til læreren. En grunn til det kan være at utdanning er svært viktig for dem.

Tidligere forskning der flere informantgrupper svarer på samme spørsmål, har vist at de ulike informantgruppene opplever elevenes sosiale kompetanse ulikt (Ogden 1995, Nordahl 2000). Det er noe å ta i betraktning når en utfører en undersøkelse med kun én informantgruppe. Elevene i KOID er ungdommer, og det er deres røst som er hørt her, fordi det er de som kan best fortelle hvordan de opplever sin hverdag og sine relasjoner i skolen. Disse erfaringene og opplevelser er subjektive, og verken læreren eller foreldre kan gjenspeile akkurat hva ungdommene opplever. I denne oppgaven er relasjoner mellom elev og lærer ansett som først og fremst faglige, det vil si knyttet til undervisningssituasjoner, grunnet valg av skalaen. For diskusjon om operasjonaliseringen av relasjoner mellom elev og lærer, se punkt 3.5.2. Imidlertid viser analysen av KOIDs resultater, at det er viktig for læreren å ha et personlig forhold til eleven for å kunne utvikle profesjonelle relasjoner med elevene, og tilrettelegge undervisningen etter elevens behov. Dette støtter teorien om profesjonelle relasjoner som krever både en personlig og en faglig /saklig forhold mellom læreren og eleven som det er gjort rede for punkt 2.2.4 (Westmark 2002). Dette styrker også at elever og lærere kan oppleve samtaler mellom elev og lærer, samt de ulike situasjonene som utspiller seg i klasserommet, ulikt.

6. NY TREND?

Resultatene i denne undersøkelsen viser at ungdommene betrakter skolen like mye som en læringsarena som en sosial arena. Som tidligere nevnt, samsvarer ikke disse funnene med Nordahls (2000, 2005) studier der elevene anser skolen som først og fremst en sosial arena.

To alternative forklaringer kan være aktuelle. Det første alternativet knytter endringene til utvalget, det vil si til elevene som har deltatt i denne undersøkelsen. Utvalget er basert på skoler med enten etnisk norske elever eller med elever med minoritetsbakgrunn. At det faglige er like viktig som det sosiale i skolen, kan forklares ut fra disse gruppene. De etnisk norske bor i et velstående område i Oslo, med foreldre som ofte har høy utdanning og ledende stillinger. For disse elevene er det viktig å gjøre det godt i skolen for å kunne studere videre. Ut fra posisjonsteori (Boudon 1974), ønsker disse ungdommene å gjøre det minst like bra som foreldrene sine. Elevene med minoritetsbakgrunn som bor i et område preget av arbeiderklassen, kan også være motivert til å gjøre det bra i skolen. Disse anser skolen som en mulighet for å oppnå en bedre sosial posisjon enn foreldrene, og betrakter utdanning som en investering i sin egen fremtid. Det vil si at begge gruppene er interessert i å gjøre det bra i skolen. Skolen er viktig for begge elevgruppene. Den ene gruppen ønsker å gjøre det like bra som foreldrene sine, mens den andre ønsker å gjøre det bedre.

Det andre alternativet knytter resultatene til en ny trend. Det vil si at det er en endring på gang om hvor viktig skolen er, generelt blant ungdommene. Det kan forklares ved at det legges mer vekt på skoleprestasjoner som grunnlag for valg av yrke i dag enn for noen år siden. Norge er også berørt av globaliseringen, og bedrifter må være mer konkurransedyktige i dag enn tidligere, fordi de konkurrerer både lokalt, og på verdensbasis. Økt konkurranse i arbeidslivet har ført til større krav i skolen. Kunnskapsløftet legger vekt på utvikling av grunnleggende ferdigheter, og måling av resultater. Parallelt med dette deltar de norske skolene i internasjonale kartleggingsstudier som PISA og TIMSS, der ulike land sammenligner seg med hverandre. Dessuten er det mange flere som fullfører høyere utdanning nå. Dette øker også krav om utdanning for å kunne få en jobb. Presset på dagens ungdommer er stort.

Disse to alternativene utelukker ikke hverandre. Tvert imot kan de utfylle hverandre i et samspill. Målgruppene i KOID er veldig motivert for å gjøre det bra i skolen, ut fra deres

sosiale posisjon. De kan også være representative for en generell trend, der prestasjoner i skolen er avgjørende for å kunne studere og å skaffe seg en jobb etterpå. Hovdenak og Bø (2010) som har analysert deler av KOIDs kvalitative materiale, hevder at utdanning spiller en helt sentral rolle i de unges liv, som tidligere nevnt punkt 2.2. Utdanning blir blant annet sett på som inngangsbilletten til å skaffe seg et fremtidig yrke, og som muligheten til å realisere sine ønsker om et godt liv.

Metodisk sett er disse resultatene knyttet til utvalget, og kan ikke generaliseres til en større populasjon. Imidlertid bør vi stille spørsmålet om disse resultatene kan knyttes til en ny trend. Tidligere forskning støtter allerede disse funnene. Heggen og Øia (2005) har funnet at ungdommer anser skolen som viktig for egen fremtid. Det betinger at en må ha gode karakterer, og ha en passende oppførsel i skolen. Lauglo (2010) hevder at elever med minoritetsbakgrunn, spesielt de som kommer fra land med svakt utviklet skolesystem, verdsetter skolen som institusjon i Norge. Han mener at disse elevene opplever press fra foreldrene, som ønsker at barna deres utnytter optimalt tilgangen til utdanning som Norge gir dem. Det er behov for mer forskning som kan si noe om en ny trend har startet i Norge, der skolen som undervisnings- og læringsarena har fått en fremtredende status.

7. Til ettertanke

Dette kapitlet inneholder refleksjoner knyttet til undersøkelsen, og hvor utfordringer som læreren møter for å bygge sin relasjonskompetanse fremheves. Læreren må kunne undervise og bygge relasjoner med elever med ulik grad av sosial kompetanse. Det vil si at læreren må både være relasjonsarbeider og ha fagkunnskap. Han må utvikle relasjonskompetanse (Westmark 2002, Jahnsen m.fl. 2008). Dette kravet byr på flere utfordringer i dagens skole.

For det første må læreren selv være sosialt kompetent for å undervise: Han/hun må kunne avkode og tolke den enkeltes spesifikke behov (Klette 2004). Dette vil føre til at relasjonen mellom den enkelte eleven og læreren blir preget av tillit, respekt og anerkjennelse. I tillegg må han/hun kunne forstå de ulike sosiale sammenhenger, og fortolke dem slik at det bygges en positiv relasjon mellom elevene, og elevene og læreren. En lærer med lav sosial kompetanse vil ikke kunne fungere tilfredsstillende i sin rolle som lærer.

For det andre krever undervisningen en spesiell type sosial kompetanse (Nordahl 2000). Det ser ut som at elevene som fungerer greit sosialt, har et positivt forhold til læreren og, tilpasser seg de ulike undervisningsoppleggene. Den lille gruppen med lav sosial kompetanse krever ekstra innsats av læreren i form av tilrettelegging. Det er viktig at læreren ser når det trengs ekstra ressurser i klasserommet, og søker disse på et tidlig tidspunkt. På denne måten vil de lavkompetente elevene også oppleve å bli sett, og ivaretatt. Tiltak kan gi de lavkompetente elevene muligheten til å bygge opp selvfølelse, og å lære sosiale ferdigheter for å kunne fungere bedre sosialt og faglig blant jevnaldrende.

For det tredje bør arbeidet med sosial kompetanse systematiseres (Westmark 2002). Utfordringen er at læreren får tid til systematiseringsarbeidet i tillegg til andre administrative oppgaver og undervisning. Skoleledelsen bør være behjelpelig med det organisatoriske, og satse på systematisk arbeid med sosial kompetanse på alle nivåer i skolen. Dette vil virke forebyggende for elever som holder på å utvikle atferdsvansker og behandlende for de som sliter med lav sosial kompetanse og tilpasningsvansker (Nordahl 2000).

For det fjerde bør arbeidet med sosial kompetanse være en tydeligere del av styringsdokumenter både sentralt og lokalt. De bør inkludere en konkret veiledning om hvordan implementere sosial kompetanse inn i skolens daglige virke (Engelsen 2008).

Eksplisitte definisjoner av sosial kompetanse, og klare retningslinjer om bruk av sosial kompetanse, vil være gode hjelpemidler for lærerens utvikling av relasjonskompetanse.

Litteraturliste

- Andersson, B.-E. (2002): *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Backe-Hansen, E. (1998): *Framlegging av prosjekt "Utvikling og levkår" i barneverngruppa*. NOVA (upublisert manuskript).
- Bae, B. (1992): Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I Bae, B. og Waastad, J.E.: *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1982): Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, s. 122-147.
- Barstad, A., Havnen, E., Skrohamar, T., & Sørli, K. (2006): Levekår og flyttemønstre i Oslo Indre øst. Statistikkbanken. Skrevet ut 26.5.10, fra [hht/www.ssb.no/innvandring/](http://www.ssb.no/innvandring/)
- Befring, E. (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Boudon, R. (1974): *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (Vol. Third). New York: Oxford University Press.
- Bru, E. (2006): Factors Associated with Disruptive Behaviour in the Classroom. I *Scandinavian Journal of Educational Research* 2006, Vol 50,1, s. 23-43
- Bru, E., Stephens, P., Torsheim, T. (2002): Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. I *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No. 4, s.287-307.
- Buhs, E.S. og Ladd G.W. (2001): Peer Rejection as an Antecedent of Young Childrens School Adjustment: An Examination of Mediating Processes. I: *Development Psychology*, Vol. 37, No. 4, s. 550-560.
- Bø, A.K. (2002): *Til elevens beste? Om 13 åringers sosiale kompetanse og samarbeidet mellom hjem og skole*. Hovedoppgave, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitet i Oslo.
- Cairns, R. B., & Cairns, B.D. (2001): Aggression and attachment: The folly of separation. In A.C. Bohart & D.J. Stipek (red): *Construction and destructive behavior. Implications for family, school and society* (s 21-47). Washington, DC: American Psychological Association.
- Clausen, S.-E. (2008): Barnas selvoppfatning av egen kompetanse og ferdigheter. I Sandbæk, M. (red.) *Barns levkår. Familiens inntekt og barns levkår over tid*. NOVA rapport 7/08.
- Cohen, J. (1992): A Power Primer. *Psychological Bulletin*, Vol.112, No. 1, s. 155-159

- Crocker L. & Algina J. (1986): *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando: Holt, Rinhart og Winston, Inc.
- Dale, E.L., Wærness, J.I., og Lindvig, Y. (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS.
- Durkheim, E. (1956): *Education and sociology*. London: The Free press.
- Dusenbury, L. og Botvin, G.J. (1989): Competence enhancement and the prevention of adolescent problem behavior. I: Schneider, B., Attili, G., Nadel, J., Weissberg, R.P. (red.): *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers og NATO Scientific Affaris Division.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., og Iver D.C. (1993): Development During Adolescence. The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. I *American Psychologist*, Vol. 48, No. 2, s. 90-101.
- Eidsvåg, I. (2005): *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Engelsen, B.U. (2008): *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1*. Oslo: PFI
- Frønes, I (1994): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gall, M. D., Borg, W. R., Gall, J. P. (1996): *Educational research. An introduction*. New York: Longman Publishers USA.
- Garnezy, N. (1989): The Role of Competence in the Study of Children and Adolescents Under Stress. I: Schneider, B.H., Attili, G., Nadel, J. og Weissberg, R.P. (red.): *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers og NATO Scientific Affaris Division. S 25-39.
- Gresham, F. M. og Elliott, S.N. (1990): *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service
- Harter, S. (1982): The Percieved Competence Scale for Children. I *Child Development*, 53, s 87-97.
- Harter, S. (1988): *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. University of Denver.
- Harter, S (1990): Issues in the Assesement of the Self-Concept of Children and Adolescents. I La Greca A.M. (red.): *Through the eyes of the child. Obtaining Self-reports from Children and Adolescents*. Boston: Allyn and Bacon. S. 292-325.

- Harter, S (1991): Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents. I Baumeister, R.F. (red.): *Self-Esteem. The puzzle of low self-regard*. N.Y. og London: Plenum Press. S. 87-116.
- Hattie, J. (2003): *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research, University of Auckland
- Haug, P. (2004): *Inclusion in Norwegian Compulsory School*. Paper presented at the Nordic Educational Research Association Conference. Reykjavik, March 11-13.
- Heggen, K. (1994): *Ungdom, identitet, kvalifisering. Ein studie av framtidsorientering i lokal kontekst*. Universitet i Trondheim.
- Heggen, K., Jørgensen, G., Paulgaard, G.(2003): *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggen, K. og Øia, T. (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Henriksen, K. (2010): *Innvandring og innvandrere*. Retrieved 18.05.2010, 2010, from <http://www.ssb.no/innvandring/>
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., og Jurs S. G. (2003): *Applied statistics for the behavioral sciences*. Boston. New York: Houghton Mifflin Company.
- Hovdenak, S.S. og Bø, A.K. (2010): Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og lærerperspektiv. I Hovdenak, S.S. og Erstad, E. (red): *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S. Westrheim, K. T.(2008): Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen. Oslo: Utdanningsdirektoratet
http://www.udir.no/upload/Satsningsomraader/LOM/Veil_Sos_kompetanse.pdf (skrevet ut 22.mars 2010)
- Jessor, R. (1993): Succesfull Adolescent Development Among Youth in High-Risk Settings. *American Psychologist*, 48:2, s. 117-126
- Jonsson, B. (2002): Et sosiologisk perspektiv. I Andersson B.-E. (red): *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS förlag.
- Judd, C. M., Smith, E. R., Kidder, L. H. (1991): *Research methods in social relations*. Fort Worth: Harcourt brace Jovanovich
- Kamins, M. og Dweck, C. (1999): Person Versus Process Praise and Criticism: Implication for Contingent Self-worth and coping. I *Developmental Psychology*, Vol. 35, No. 3. s. 835-847.

- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. Turmo, A. (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2004): Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsreformer i norske klasserom etter reform 97. I Klette, K. (red.): *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole 2004*, s. 21-37. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2008): Når elever får ansvaret for å forvalte egen ulykke. I *Bedre skole*, nr. 8, s. 9-13
- Kleven, T. A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub AS
- Kvælle, Ø. (2006): *Barns og unges vennskap. Empiri- og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrede og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. NTNU: Trondheim
- Ladd, G.W. (2005): *Childrens Peer Relations and Social Competence. A Century of Progress*. New haven and London: Yale University Press.
- Ladd, G.W. og Burgess K.B. (2001): Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkage between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? I: *Child Development*, 72, s. 1579-1601.
- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling. Håndboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langfald, A., og Paulssen, K. M.(2005): *Norsk ordbok*. Oslo: Cappelen
- Lauglo, J. (2010): *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Lerner, R.M. (1986): *Concepts and Theories of Human Development*. 2nd ed. New York: Random House.
- Lindberg, E. (1998): *Sosial kompetanseforskjeller mellom ungdom i institusjonsskole og ungdom i vanlig skole. En sammenligning av sosial kompetanse med utgangspunkt i "Social Skills Rating System"*. Hovedoppgave til 3. avdeling i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo.
- Lund, T. og Christoffersen, K.-A. (2008): *Innføring i statistikk*. Oslo: Gyldendal
- Lund, T. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Masten, A. S. (2001): Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. I: *American psychologist*, vol 56, 3. s 227-238

- Masten, A.S og Obradovic, J. (2006): Competence and Resilience in Development. I: *New York Academy of Sciences* 1094:13-27.
- Masterpasqua, F. (1989): A Competence Paradigm for Psykological Practice. I *American Psychologist*, 44:11, s 1366-1371.
- Mead, G.H. (1974, [1934]): *Mind, self and society*. Chicago: University Press.
- Moen, T. (2004): "Kids needs to be seen". *ANnarrative Study of a Teacher's Inclusive Education*. Trondheim: NTNU
- Moos, R. H. og Trickett, E.J. (1974): *The Classroom Environment Scale*. California: Consulting Psychology Press.
- Mørch, S. (1985): *At forske i ungdom. Et socialpsykologisk essay*. København: Rubikon.
- Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006): *Forskningsretningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. (<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>) 25.juni 2010
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. En teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA 11/00.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA 19/05.
- Nordahl, T., Sørli, A.-M., Manger, T. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktisk tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. Mausestaden, S., Kostøl, A., (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3-2009.
- NOU 2003: 16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- Nunnally, J.C. og Bernstein, I.H. (1994): *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Rapport nr. 3/95. Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal

- Ogden, T. & Sørli, M-A. (2001): Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk Psykologi*, 2001, 53 (3), s 209-222.
- Oppenheimer, L. (1989): The Nature of Social Action: Social Competence Versus Social Conformism. I: Schneider, B., Attili, G., Nadel, J., Weissberg, R.P.: *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers og NATO Scientific Affaris Division. S 41-69.
- Ramvi, E. (2009): Læreren som relasjonsarbeider. I *Bedre skole*, nr. 2, s. 8-13.
- Rogoff, B., Gauvain, M. og Ellis, S. (1984): Development Viewed Its Cultural Context. I: Bornstein, M. H. Og Lamb M.E. (red): *Developmental Psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. S 533-571.
- Ryan, A. M. (2001): The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development*, 72:4, s. 1135-1150
- Schneider, B. (1993): *Children's Social Competence in Context. The contributions of family, school and culture*. Exeter: BPCC Wheatons Ltd.
- Schneider, B., Attili, G., Nadel, J., Weissberg, R.P. (1989): *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers og NATO Scientific Affaris Division.
- Skaalvik, E. Og Skaalvik, S. (1988): *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: TANO A.S.
- Sollesnes, T. (2005): Relasjonelt perspektiv på problematferd. I: *Spesial pedagogikk* 3, s. 4-12.
- Stortingsmelding 30 (2003 – 2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding 16 (2006 – 2007): *... og ingen sto igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet
- Sørli, M-A. (1998): *Mestring og tilkortkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. NOVA 12 c:98.
- Sørli, M-A., og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. NOVA 12 a:98.
- Sørli, M-A, Hagen, K A, Ogden, T (2008): Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18 (1), s 121-144.
- Townsend, T. (2007). School effectiveness and improvement in the Twenty-First Century: reframing the future. I *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.

- Webster-Stratton, C. og Okstad, K. A. (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal
- Weinstein, R.S. (2002): *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wentzel, K.R. (2005): Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School. I: Elliot A.J. og Dweck C.S. (red.): *Handbook of Competence and Motivation*. NY. London: The Guilford Press.
- Wentzel, K.R., Barry, C. McN., og Caldwell K.A. (2004): Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. I: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, s 195-203.
- Westmark, P. (2002): Relationskompetence – et didaktisk perspektiv. I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 4, s. 333-344.
- Wichstrøm, Lars (1995): Harter's Self-Perception Profile for Adolescent: Reliability, Validity, and evaluation of the Question Format. I: *Journal of Personality Assessment*. Vol 65 (1), s 100-116.
- Worrel, F.C. (1997): An Exploratory Factor Analysis of Harters Self-Perception Profile ofr Adolescents with Academically Talented Students. I: *Educational and Psychological Measurement*, 57, s 1016-1024.
- Wyn, J. og White R. (1997): *Rethinking Youth*. London: SAGE publications.
- Aasebø, T. S., Melhuus E. C. (2005): *Rom for barn - rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagforlaget.

Vedlegg

Tabell 1: Selvoppfatning – reliabilitet målt med Cronbach's alpha, og gjennomsnitt med fem subskalaer. En sammenligning med Clausen (2008)

Antall item	Konstrukt	Reliabilitet KOID 2010	Gjennomsnitt KOID	Reliabilitet Clausen 2008	Gjennomsnitt Clausen
4	Skole kompetanse	0,69	3,07	0,76	3,00
5	Sosial akseptering	0,80	3,20	0,77	3,40
5	Fysisk utseende	0,87	2,90	0,88	2,90
5	Nært vennskap	0,75	3,30	0,69	3,50
5	Selvrespekt	0,77	3,09	0,83	3,30
24	Selvoppfatning	0,90	3,13	0,91	3,20

KOID 2010, N=124-128. (Clausen 2008:205) (N=440)

Min = 1, maks= 4

Tabell 2: Interkorrelasjoner mellom subskalaene i selvoppfatningskala. Alle koeffisienter er større enn 0,10. En sammenligning med Clausen (2008)

	Skolekomp	Sosial aksept	Vennskap	Fysisk uts.	selvrespekt
Skolekomp KOID Clausen	1,00				
Sosial aksept KOID Clausen	0,39 0,45	1,00			
Vennskap KOID Clausen	0,25 0,26	0,58 0,55	1,00		
Fysisk uts. KOID Clausen	0,41 0,38	0,39 0,40	0,11 0,20	1,00	
Selvrespekt KOID Clausen	0,47 0,54	0,58 0,56	0,29 0,34	0,74 0,76	1,00

(Clausen 2008:205) (N=440), KOID, N= 124-128

Tabell 3: Interkorrelasjoner mellom delskalaene i selvoppfatning (N=107-129). Alle koeffisienter er større enn 0,10.

	Selv- oppfatning	Skole- kompetanse	Sosialt nettverk	Selvaspekt	Jobb kompetanse	Fysisk kompetanse
Selvoppfatning	1,00					
Skole kompetanse	0,64	1,00				
Sosialt nettverk	0,75	0,36	1,00			
Selvaspekt	0,82	0,46	0,39	1,00		
Jobb kompetanse	0,64	0,37	0,46	0,32	1,00	
Fysisk kompetanse	0,59	0,26	0,18	0,45	0,27	1,00

Tabell 4: Skala relasjoner elev-elev – interkorrelasjoner (N= 119). Korrelasjoner større enn 0,10 er uthevet.

		Korrelasjoner													
		1	2	3	4	6	7	8	9	10s	11s	12	15s	16	
1	Det er lett å danne grupper som skal arbeide sammen i timene	1,00													
2	Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser	0,38	1,00												
3	Elevene jobber hardt i timen	0,25	0,42	1,00											
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene	0,30	0,51	0,50	1,00										
6	Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med ham/henne	0,19	0,21	0,06	0,15	1,00									
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene ham/henne	0,44	0,44	0,17	0,29	0,65	1,00								
8	Elevene i denne klassen kjenner hverandre godt	0,05	0,25	0,08	0,12	0,22	0,24	1,00							
9	Elevene i klassen er gode venner	0,24	0,34	0,22	0,28	0,27	0,45	0,53	1,00						
10s	Elevene i denne klassen er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever	0,36	0,31	0,23	0,31	0,16	0,22	0,26	0,44	1,00					
11s	Det er noen elever i denne klassen som ikke går så godt sammen	0,21	0,22	0,08	0,13	0	0,14	0,14	0,24	0,22	1,00				
12	Jeg har blitt venner med mange i denne klassen	0,32	0,40	0,16	0,26	0,39	0,44	0,41	0,39	0,33	0,08	1,00			
15s	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det	0,25	0,36	0,01	0,11	0,22	0,39	0,37	0,27	0,36	0,15	0,47	1,00		
16	Klassekameratene mine liker meg	0,28	0,42	0,14	0,23	0,19	0,43	0,29	0,26	0,18	0,23	0,43	0,49	1,00	

Tabell 5: Interkorrelasjonsmatrise – Skala ”Relasjoner elev-lærer” (N= 127). Alle koeffisienter er større enn 0,10.

Enkelt-spørsmål		8	9	10	11	12	14
8	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	1					
9	Snakker lærerne slik at du forstår hva de sier om mener i timene?	0,20	1				
10	Får du spørsmål fra lærerne som du svarer på i timene?	0,43	0,23	1			
11	Får dere som elever ros av lærerne når dere arbeider hardt i timene?	0,11	0,29	0,31	1		
12	Spør du lærerne om ting du lurar på i timene eller ting du ikke forstår?	0,12	0,23	0,34	0,41	1	
14	Roser lærerne de elevene som er flinke på skolen?	0,18	0,32	0,17	0,48	0,13	1

Tabell 6: Korrelasjoner mellom elev-elev relasjoner og elev-lærer relasjoner, (N=111-131). Alle koeffisienter er større enn 0,10.

	Elev-elev	Mellom elever	Enkeltelev – medelev	Elev-lærer
Elev-elev	1,00			
Mellom elever	0,97	1,00		
Enkeltelev – medelev	0,77	0,60	1,00	
Elev-lærer	0,36	0,36	0,28	1,00

Nedenfor er noen spørsmål om hvordan du synes du selv er

Kryss av for det som passer best på deg.

	Stemmer svært godt	Stemmer nokså godt	Stemmer nokså dårlig	Stemmer svært dårlig
• Jeg synes jeg er like smart som andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg synes det er vanskelig å få venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg er ikke fornøyd med utseendet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg tror jeg kan gjøre det bra nesten i enhver ny idrettsgren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg synes jeg er gammel nok til å ha en jobb jeg får betalt for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg klarer å få virkelig nære venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg er ofte skuffet over meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ganske sein med å bli ferdig med skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg synes jeg er bedre enn andre i idrett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg har mange venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg ønsker at kroppen min var annerledes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg tror jeg vil klare oppgavene i en jobb jeg får lønn for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg har en nær venn som jeg kan dele hemmeligheter med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg liker ikke den måten jeg lever livet mitt på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg gjør det svært godt på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Andre ungdommer har vanskelig for å like meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg tror jeg kommer til å klare meg godt i en deltidsjobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg ønsker at jeg så annerledes ut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg har en venn som jeg kan dele ting med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg tror ikke jeg vil klare et arbeid som jeg får lønn for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg er stort sett fornøyd med meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg har vansker med å svare riktig på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg er populær blant jevnaldrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg gjør det ikke så bra i nye utendørsidretter og konkurranser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg synes jeg ser bra ut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg synes det er vanskelig å få venner som jeg virkelig kan stole på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg liker meg selv slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror ikke jeg kommer til å klare en jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg tror jeg er ganske intelligent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg føler at jevnaldrende godtar meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg liker utseendet mitt veldig godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg gjør det bra i alle idrettsgrener	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg har ikke noen venn som jeg kan dele virkelig personlige ting med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg er svært fornøyd med hvordan jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

•: Enkeltspørsmål som er med i skalaen "Selvoppfatning"

Klassen og klassekameratene dine (klassemiljø)

Sett **ett** kryss på hver linje for det som passer best for deg

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
• Det er lett å danne grupper som skal arbeide sammen i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Elevene jobber hardt i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Vi får som regel gjort det vi skal i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er en eller flere elever som hver time får hjelp av lærerne fordi de har problemer med skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Elevene i denne klassen kjenner hverandre godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Elevene i klassen er gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Elevene i denne klassen er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Det er noen elever i denne klassen som ikke går så godt sammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg har blitt venner med mange i denne klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I denne klassen godtar vi de som er litt annerledes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Klassekameratene mine liker meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er elever i klassen som jeg ikke går så godt sammen med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

•: Enkeltspørsmål som er med i skalaen "Relasjoner elev-elev"

Undervisning

Sett **ett** kryss på hver linje for det som passer best for deg

	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
Snakker dere med lærerne i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller er interessert i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakker dere med lærerne i timene om noe dere har sett på TV eller lest om i avisene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Får dere elever lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Får dere elever ulike arbeidsoppgaver slik at ikke alle arbeider med nøyaktig det samme i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prøver lærerne stadig noe nytt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan lærerne starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke mye tid på å få ro i klassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommer elevene i denne klassen presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Snakker lærerne slik at du forstår hva de sier og mener i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Får du spørsmål fra lærerne som du svarer på i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Får dere som elever ros av lærerne når dere arbeider hardt i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Spør du lærerne om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underviser og forklarer lærerne mye for hele klassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Roser lærerne de elevene som er flinke på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Enkeltspørsmål som er med i skalaen "Relasjoner elev-lærer"



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Til rektor ved ABC videregående skole

Institutt for lærerutdanning
skoleutvikling
Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70 / 4 48 56
Telefaks: 22 85 44 09
Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

Dato: 28.02.2006

SØKNAD OM TILLATELSE TIL DATAINNSAMLING OM UNGDOM, UTDANNING OG IDENTITET.

Vi viser til tidligere kontakt med skolen v/ rektor, om mulighetene for å gjennomføre en undersøkelse om ungdom, utdanning og identitet i to klasser, en yrkesfaglig og en allmennfaglig, ved ABC videregående skole. Forskergruppen bak denne studien består av tre personer ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo, og prosjektet er støttet med særskilte stimuleringsmidler fra Universitetet i Oslo.

Studien har som mål å utdype våre kunnskaper om utdanningens betydning for unge menneskers identitetsutvikling og forholdet mellom skolens kunnskapskrav og elevenes læringserfaringer i skolen. Til å belyse de spørsmålene dette reiser, trenger vi informasjon om "livet i klasserommet" og de tankene elever og lærere gjør seg om dette.

Vi ber om tillatelse til å være til stede i to klasser ved ABC videregående skole i en periode på fem til seks uker høsten 2006, nærmere tidspunkt fastsettes etter avtale med skolen. Gjennom klasseromsobservasjoner med bruk av videoopptak fra undervisningen i norsk og religion og etikk, håper vi å få gitt et rikt bilde av de pedagogiske prosessene i klasserommet og elevenes arbeid med fagene. Filmingen følges opp med intervju av læreren og noen av elevene i klassen. Vi ber også om tillatelse til å gjennomføre en mindre spørreundersøkelse blant elevene i skoletida for å få deres syn på hva som er viktig å lære i skolen, hvilken nytte de har av disse kunnskapene, den betydning dette har for å utvikle selvtilitt, tro på seg selv og tanker om framtida.

Søknaden er klarert med utdanningsetaten i Oslo. Prosjektet er også meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. All registrering, lagring og bruk av data blir gjort i henhold til personopplysningslovens retningslinjer. All innhentet informasjon vil selvfølgelig bli anonymisert og behandlet konfidensielt, slik at verken elever, lærere, klasse eller skole vil kunne identifiseres etterpå.

Det understrekes at deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Samtidig vil undersøkelsens kvalitet være avhengig av at lærere og elever er villige til å åpne klasserommet for innsyn. Vi kommer gjerne tilbake til skolen med tilbakemelding om resultatene. Vi vil også gjerne avtale et møte der vi kan gi mer utfyllende informasjon om prosjektet. Spørsmål kan rettes til Hanne Sæthren Mostafa (22854834/h.s.mostafa@ils.uio.no), Anne Kristin Bø (22844856/a.k.bo@ils.uio.no) eller Sylvi Stenersen Hovdenak (22857877/s.s.hovdenak@ils.uio.no).

Med vennlig hilsen

Sylvi Stenersen Hovdenak
Professor, ILS

Hanne Sæthren Mostafa
Stipendiat, ILS

Anne Kristin Bø
Stipendiat, ILS



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Til lærer

Dato: 05.01.2006

Institutt for lærerutdanning og
skoleutvikling

Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70 / 4 48 56

Telefaks: 22 85 44 09

Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

- Et forskningsprosjekt om ungdom, utdanning og identitet

Vi er tre forskere ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo, som arbeider med en undersøkelse om *ungdom, utdanning og identitet*. Prosjektet er støttet med særskilte stimuleringsmidler fra Universitetet i Oslo. For å få tilgang til de opplysningene vi trenger i dette prosjektet, ber vi om lov til å samarbeide med elever og lærere i klasse 10 C ved ABC skole om datainnsamlingen. Målet med prosjektet er at det skal gi oss mer kunnskap om

- hva elever og lærere mener det er viktig at elevene skal lære i skolen
- hvilken nytte elevene har av det de lærer
- den betydning skolen har for å utvikle elevenes selvtillit, tro på seg selv og tanker om framtida

Vi ber om tillatelse til å være til stede i klasse 10c i en periode på to til tre uker våren 2006. Nærmere tidspunkt fastsettes etter avtale med skolen. Gjennom klasseromsobservasjoner med bruk av lyd- og videoopptak fra undervisningen i norsk og KRL, håper vi å få gitt et rikt bilde av de pedagogiske prosessene i klasserommet og elevenes arbeid med fagene. Filmingen følges opp med intervju av læreren og noen av elevene i klassen. Vi vil også be om tillatelse til å gjennomføre en mindre spørreundersøkelse blant elevene i skoletida for å få deres syn på hva som er viktig å lære i skolen, hvilken nytte de har av disse kunnskapene, den betydning dette har for å utvikle selvtillit, tro på seg selv og tanker om framtida.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. All registrering, lagring og bruk av data blir gjort i henhold til personopplysningslovens retningslinjer. Forskerne tilknyttet prosjektet er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Materialet vil bli anonymisert og opptak slettet ved prosjektslutt i juli 2009. Verken elever, lærer, klasse eller skole vil kunne identifiseres i materiale som publiseres.

Det understrekes at det er frivillig å delta og at både elever og lærer kan trekke seg underveis uten videre begrunnelser. Samtidig vil undersøkelsens kvalitet være avhengig av at lærere og elever er villige til å åpne klasserommet for innsyn. Vi kommer gjerne tilbake til skolen med tilbakemelding om resultatene fra prosjektet. Vi vil også gjerne avtale et møte der vi kan gi mer utfyllende informasjon om prosjektet. Spørsmål kan rettes til Hanne Sæthren Mostafa (22854834/h.s.mostafa@ils.uio.no), Anne Kristin Bø (22844856/a.k.bo@ils.uio.no) eller Sylvi Stenersen Hovdenak (22857877/s.s.hovdenak@ils.uio.no).

Med vennlig hilsen

Sylvi Stenersen Hovdenak
Professor, ILS

Hanne Sæthren Mostafa
Stipendiat, ILS

Anne Kristin Bø
Stipendiat, ILS

Vedlegg: Brev til elever
Brev til foreldre



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

SAMTYKKEERKLÆRING

Deltakelse i forskningsprosjektet om ungdom, utdanning og identitet

Lærers navn

☐ Undertegnede godtar å være med i studien.

Dato

Sted

Lærers underskrift



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

**Til foreldre i klasse XX...
ved YY videregående skole**

Dato: 17.10.2006

**Institutt for lærerutdanning og
skoleutvikling**

Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70/4 48 56

Telefaks: 22 85 44 09

Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

- Et forskningsprosjekt om ungdom, utdanning og identitet

Vi er tre forskere ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, som arbeider med et prosjekt om *ungdom, utdanning og identitet*. For å få tilgang til de opplysningene vi trenger i prosjektet, ønsker vi å samarbeide med elever og lærere i klasse XX ved YY videregående skole om datainnsamlingen. Målet med prosjektet er at det skal gi oss mer kunnskap om

- hva elever og lærere mener det er viktig at elevene skal lære i skolen
- hvilken nytte elevene har av det de lærer
- den betydning skolen har for å utvikle elevenes selvtillit, tro på seg selv og tanker om framtida

For å kartlegge disse spørsmålene trenger vi informasjon om 'livet i klasserommet'. Vi søker derfor om tillatelse til å få være til stede i klasse 3A i fagene norsk og religion i en periode på en til to uker høsten 2006. Gjennom observasjon i klassen håper vi å få et bilde av hva som skjer i klasserommet og elevenes arbeid med fagene. Elevene vil bli bedt om å fylle ut et spørreskjema, og vi ønsker også å intervju noen av elevene for å få deres syn på hva som er viktig å lære i skolen, den nytte de har av det de lærer og den betydning dette har for deres tanker om seg selv og sin egen framtid.

For at vi kan gjennomføre denne studien, trenger vi skriftlig samtykke fra elevene. Foreldre som ikke ønsker at deres barn skal delta i undersøkelsen, kan fylle ut vedlagte svarslipp og levere den til klassestyrer.

Prosjektet er vurdert og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. All innsamling og lagring av data i dette prosjektet vil følge personopplysningslovens retningslinjer.

Det er frivillig å delta, og man kan trekke seg underveis uten videre begrunnelser. Elever som ikke ønsker å delta i videoopptakene vil bli plassert utenfor kameraets rekkevidde. Forskerne som arbeider med prosjektet har taushetsplikt, og alle data blir lagret utilgjengelig for andre. Alt materiale vil bli anonymisert og opptak slettet ved prosjektslutt i juli 2009. Verken elever, lærer, klasse eller skole vil kunne gjenkjennes i det som legges fram fra prosjektet.

Spørsmål om undersøkelsen kan rettes til Anne Kristin Bø (22 84 48 56 a.k.bo@ils.uio.no), Hanne Sæthren Mostafa (22 85 48 34/h.s.mostafa@ils.uio.no) eller Sylvi Stenersen Hovdenak (22 85 78 77/s.s.hovdenak@ils.uio.no).

Med vennlig hilsen

Sylvi Stenersen Hovdenak
Professor, ILS

Hanne Sæthren Mostafa
Stipendiat, ILS

Anne Kristin Bø
Stipendiat, ILS



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

- Et forskningsprosjekt om ungdom, utdanning og identitet

SVARSLIPP

Elevens navn

Foreldres navn

- ☐ Jeg/vi ønsker ikke at vår sønn/datter skal være med i spørreundersøkelsen
- ☐ Jeg/vi ønsker ikke at vår sønn/datter skal være med i intervjuer i dette prosjektet

Dato

Sted

Returneres til kontaktlærer



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

**Til elever i klasse
ved ABC skole**

Dato: 17.10.2006

Institutt for lærerutdanning og
skoleutvikling

Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70/4 48 56

Telefaks: 22 85 44 09

Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

- Et forskningsprosjekt om ungdom, utdanning og identitet

Vi er tre forskere ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, som arbeider med et prosjekt om *ungdom, utdanning og identitet*. For å få tilgang til de opplysningene vi trenger i prosjektet, ønsker vi å samarbeide med elever og lærere i klasse 3 ved ABC skole om datainnsamlingen. Målet med prosjektet er at det skal gi oss mer kunnskap om

- hva elever og lærere mener det er viktig at elevene skal lære i skolen
- hvilken nytte elevene har av det de lærer
- den betydning skolen har for å utvikle elevenes selvtillit, tro på seg selv og tanker om framtida

For å kartlegge disse spørsmålene trenger vi informasjon om 'livet i klasserommet'. Vi søker derfor om tillatelse til å få være til stede i 3 i fagene norsk og religion i en periode på en til to uker høsten 2006. Gjennom observasjon håper vi å få et bilde av hva som skjer i klasserommet og elevenes arbeid med fagene. Elevene vil bli bedt om å fylle ut et spørreskjema, og vi ønsker også å intervju noen av elevene for å få deres syn på hva som er viktig å lære i skolen, den nytte de har av det de lærer og den betydning dette har for deres tanker om seg selv og sin egen framtid.

For at vi kan gjennomføre denne studien, trenger vi skriftlig samtykke fra elevene. Vi ber dere lese gjennom den vedlagte avtalen og returnere den til skolen. Foreldre til elever under 18 år vil få eget brev om prosjektet.

Prosjektet er vurdert og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. All innsamling og lagring av data i dette prosjektet vil følge personopplysningslovens retningslinjer.

Det er frivillig å delta, og man kan trekke seg underveis uten videre begrunnelser. Forskerne som arbeider med prosjektet har taushetsplikt, og alle data blir lagret utilgjengelig for andre. Alt materiale vil bli anonymisert og opptak slettet ved prosjektslutt i juli 2009. Verken elever, lærer, klasse eller skole vil kunne gjenkjennes i det som legges fram fra prosjektet.

Spørsmål om undersøkelsen kan rettes til Anne Kristin Bø (22 84 48 56/a.k.bo@ils.uio.no), Hanne Sæthren Mostafa (22 85 48 34/h.s.mostafa@ils.uio.no) eller Sylvi Stenersen Hovdenak (22 85 78 77/s.s.hovdenak@ils.uio.no).

Med vennlig hilsen

Sylvi Stenersen Hovdenak
Professor (sign.)

Hanne Sæthren Mostafa
Stipendiat

Anne Kristin Bø
Stipendiat



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

- Et forskningsprosjekt om ungdom, utdanning og identitet

SAMTYKKEERKLÆRING

Elevens navn

☐ Jeg godtar å være med i undersøkelsen om ungdom, utdanning og identitet

Dato

Sted

Elevens underskrift

Vennligst returner svarslippen til kontaktlærer

Meldeskjemaⁱ

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per post,
e-post eller faks, i ett eksemplar, til:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombudet for forskning
Harald Hårfagres gate 29
5007 BERGEN

personvernombudet@nsd.uib.no / Telefaks: 55 58 96 50 / Telefon: 55 58 21 17

Vennligst les veiledning bakerst

1. PROSJEKTTITTEL		
Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø.		
2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJONⁱⁱ		
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo		
Adresse: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Universitetet i Oslo, Boks 1099	Postnr. 0317	Poststed: OSLO
3. DAGLIG ANSVARⁱⁱⁱ		
Navn (fornavn - etternavn): Sylvi Stenersen Hovdenak, prosjektleder		
Institusjon: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo		
Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt) Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling	Akademisk grad/utdanning Dr. polit	Stilling Professor

Adresse – arbeidssted: Universitetet i Oslo, Boks 1099			Postnr. 0317	Poststed: OSLO
Telefon: 22 85 78 77	Telefaks: 22 85 44 09	Mobil: 47 40 01 03	E-postadresse: s.s.hovdenak@ils.uio.no	

4. VED STUDENTPROSJEKT^{iv} (studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig)

Navn (fornavn - etternavn) på studenten:

Studiested (avdeling/seksjon/institutt):	Akademisk grad/utdanning:
Adresse – privat:	Postnr.: Poststed:
Telefon:	Telefaks: Mobil: E-postadresse:

5. FORMÅL MED PROSJEKTET

Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.	1. Hvordan er forholdet mellom læreplanen og ulike elevgruppers opplevelse av hva som er viktig kunnskap for dem i deres identitetsutforming? 2. Hvordan begrunner elevene sine kunnskapspreferanser? 3. Hvordan er forholdet mellom elevers og læreres syn på hva som er viktig kunnskap i skolen?
--	---

6. PROSJEKTOMFANG

☒ Enkelt institusjon
 ☐ Nasjonal multisenterstudie
 ☐ Internasjonal multisenterstudie
 Angi øvrige institusjoner som skal delta:

7. UTVALGSBESKRIVELSE^v

<u>Beskrivelse av utvalget</u> Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater, personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse).	Utvalget i undersøkelsen omfatter <ol style="list-style-type: none"> 1. ungdom i 10. klasse på ungdomstrinnet to klasser fra ulike sosiale miljø i Oslo. 2. elever fra 3. året i videregående skole, to klasser fra allmennfag, to klasser fra yrkesfag, fra det samme området som ungdomsskolene 3. Lærere i norsk, KRL (ungdomstrinnet) og religion og etikk (videregående skole)
<u>Rekruttering og trekking</u> Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.	Strategisk utvalg blant instituttets partnerskoler (Skoler med fast samarbeidsavtale om praksisordning for PPU-studente ved instituttet). Skolene skal representere ulike sosiale miljø i Oslo-området
<u>Førstegangskontakt</u> Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget	Søknad rettes først til utdanningsetaten i Oslo (se vedlegg 1). Anne Kristin Bø, Stipendiat v ILS, tar kontakt muntlig og skriftlig. Anne Kristin Bø tar også kontakt for å klarlegge hvilke skoler det kan være aktuelt å rette en søknad til (utkast til søknad, se vedlegg 2)
Oppgi alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år) Informantene går i 10. klasse, noen av dem vil muligens ikke ha fylt 16 år ved gjennomføringen av prosjektet

Antall personer som inngår i utvalget.	60 elever og 4 lærere fra ungdomstrinnet 60 elever og 6-12 lærere fra videregående skole
8. INFORMASJON OG SAMTYKKE^{vi}	
<u>Informasjon</u> Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis. NB. Se veiledning for krav til informasjon.	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon (legg ved kopi av informasjonsskriv). <ol style="list-style-type: none"> Informasjon til lærere, se vedlegg 3 Informasjonsskriv til elever og foreldre med samtykkeerklæring, se vedlegg 4
	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. Beskriv hva det informeres om. Før søknad sendes blir det tatt muntlig kontakt for å finne fram til skoler som kan være aktuelle i prosjektet. Det informeres om mål for prosjektet, innhold og framdrift. Tidsplan for innsamling av data legges i samarbeid med de aktuelle skolene. Informasjon til Skolens ledelse, aktuelle klasselærere og elever i klassene som skal delta i undersøkelsen
	<input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gis informasjon.
<u>Samtykke</u> Innhentes samtykke fra den registrerte? NB. Se veiledning for krav til samtykke.	<input checked="" type="checkbox"/> Ja Oppgi hvordan samtykke innhentes (legg ved ev. kopi av samtykkeerklæring). Følger vedlagt, se vedlegg 3 og 4
	<input type="checkbox"/> Nei Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.
9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER^{vii}	
Gi en kort beskrivelse av alle datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes.	Følgende kilder vil bli benyttet i datainnsamlingen: <ol style="list-style-type: none"> delvis åpent spørreskjema i kombinasjon med kvalitative forskningsintervju med elever og faglærere i norsk samt KRL/religion og etikk og observasjon i klasserommet. Til dette vil det bli brukt video- og lydopptak
10. DATAMATERIALETS INNHOLD^{viii}	
Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn. Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registrerings-skjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.	Vi arbeider med å utforme spørreskjema og intervjuguide. Dette vil bli ettersendt til NSD så snart utkast foreligger. Vi vil ikke innhente sensitive eller personidentifiserende data gjennom lyd, spørreskjema eller intervju
Behandles det sensitive personopplysninger?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, oppgi hvilke: <div style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling. </div>

	<input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Helseforhold. <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold. <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.
Behandles det opplysninger om tredjeperson?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen? <input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.
11. INFORMASJONSSIKKERHET^{ix}	
Merk av identifikasjonsopplysninger.	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer
	<input type="checkbox"/> Indirekte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke:
Dersom datamaterialet behandles elektronisk, oppgi hvordan direkte personidentifiserbare opplysninger (navn, 11-sifret fødselsnummer) registreres.	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger (<i>spesifiser hvilke over</i>) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet. Oppgi hvordan koblingsnøkkelen lagres og hvem som har tilgang til denne. Vi samler ikke inn direkte personidentifiserende opplysninger, men kommer til å operere med et referansenummer for hver enkelt elev. Det er da mulig å spore data fra den enkelte informant, f.eks. dersom det fremsettes ønsker fra enkeltpersoner om at deres data skal slettes. Kodingsnøkkelen oppbevares separat i låst arkivskap. Det er prosjektleder, Sylvi Stenersen Hovdenak som vil ha tilgang til kodingsnøkkelen.
	<input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet. Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet:
	<input type="checkbox"/> Annet Spesifiser:
Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares? Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Digitale lyd/bildeopptak <input type="checkbox"/> Analoge lyd/bildeopptak <input type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Annet: Hvis annen lagring, beskriv nærmere:
Sikring av konfidensialitet.	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene? Materialet (Video/audio) lagres på egen server med begrenset adgang. Egne kodeskjemaer oppbevares separat (se foran). Det lagres ikke materiale på nettet som kan koble personer og informasjon. Materialet er heller ikke personlig identifiserbart eller av sensitiv karakter. Spørreskjemaene blir makulert etter at svarene er registrert.
Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med prosjektleder?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Nei Oppgi hvilke: Det er kun personer som arbeider med prosjektet (Sylvi Stenersen Hovdenak, prosjektleder og professor ved ILS, Hanne Sæthren Mostafa, stipendiat ved ILS, og Anne Kristin Bø stipendiat ved ILS som har tilgang til datamaterialet. Prosjektmedarbeiderne er kjent med NSD's retningslinjer for behandling av data og forplikter seg til å følge disse. Om det skulle bli aktuelt med nye medarbeidere på prosjektet må disse skriftlig forplikte seg til å følge retningslinjene.

Innhentes personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har.
Overføres personopplysninger over eksterne nettverk (som Internett)?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv i hvilken situasjon dette gjøres og hvilken form opplysningene har.
Vil personopplysninger bli utlevert til andre?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, til hvem?
12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER^x		
Er prosjektet fremleggelsespliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt Regional komité for medisinsk forskningsetikk om opprettelse av forskningsbiobank?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Andre	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Angi hvem.
13. PROSJEKTPERIODE^{xi}		
Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av personopplysninger opphører – <u>prosjektslutt</u> .	Prosjektstart (ddmmåååå):01.01.06 Prosjektslutt (ddmmåååå):31.07.09	
Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved projektslutt.	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres. Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres. Materialet er heller ikke personlig identifiserbart eller av sensitiv karakter. Kodebok makuleres. <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Hvor skal datamaterialet oppbevares? Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon.	
14. FINANSIERING		
Over UiO's budsjetter		
15. TILLEGGSOPPLYSNINGER		

16. ANTALL VEDLEGG	
Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.	<p>4 vedlegg:</p> <p>Vedlegg 1: Søknad til Oslo kommune, Utdanningsetaten</p> <p>Vedlegg 2: Søknad til skolens rektor/driftsstyre.</p> <p>Vedlegg 3: Informasjon med samtykkeerklæring til lærerne</p> <p>Vedlegg 4: Informasjon med samtykkeerklæring til elever og foreldre</p> <p>Intervjuguide og spørreskjema ettersendes så snart dette foreligger.</p>

ⁱ **Meldeskjema skal sendes personvernombudet dersom:**

1. Det skal foretas behandling av personopplysninger som helt eller delvis skjer med elektroniske hjelpemidler og /eller
2. Det skal opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger.

Med personopplysninger forstås opplysninger og vurderinger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Fotografier, bildeopptak og stemmer på lydopptak er også å regne som personopplysninger.

Direkte identifiserende opplysninger: En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn.

Indirekte personidentifiserende opplysninger: En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller institusjonstilknytning kombinert med opplysninger om alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. Også opplysninger som registreres med et referansenummer som viser til en atskilt liste med for eksempel navn eller personnummer, er indirekte personopplysninger, uansett hvem som oppbevarer navnelisten, hvor den oppbevares og hvordan den oppbevares.

Med **sensitive opplysninger** menes opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, at en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling, helseforhold, seksuelle forhold, medlemskap i fagforeninger.

ⁱⁱ **Behandlingsansvarlig institusjon**

Her føres opp arbeidsstedet til daglig ansvarlig. Det er institusjonens ledelse som har et overordnet ansvar for at personopplysningslovens bestemmelser blir fulgt.

ⁱⁱⁱ **Daglig ansvar**

Her skal oppføres navn på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. For studentprosjekter oppføres faglig veileder. Faglig veileder og student må være tilknyttet samme institusjon.

^{iv} **Studentprosjekt**

Feltet fylles ut dersom behandlingen av personopplysningene gjennomføres som et studentprosjekt.

^v **Utvalgsbeskrivelse**

Beskrivelse

Her skal det gis en beskrivelse av hvem som deltar i undersøkelsen. Eksempler er; et representativt utvalg av befolkningen, barn, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte, organisasjonsmedlemmer, personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse. Dersom utvalget har kjennetegn som er spesielt for utvalget, gjøres dette rede for.

Rekruttering og trekking

Gjør rede for hvordan utvalget trekkes, fra bestemte registre (for eksempel Folkeregisteret, pasientregister, registre ved sosialkontor), rekrutteres fra et eller flere miljø (for eksempel bedrifter, skoler, idrettsmiljø eller eget

nettverk) eller om det er andre måter forsker skal komme i kontakt med eller få tak i dem som utgjør utvalget i prosjektet. Gjør også rede for hvem som foretar trekkingen/rekrutteringen.

Førstegangskontakt

Førstegangskontakt er første gang utvalget blir kontaktet og får kjennskap til prosjektet. Oppgi hvem det er som oppretter førstegangskontakt, for eksempel lærer, behandlende lege, prosjektleder.

^{vi} Informasjon og samtykke

Her skal det beskrives hvordan informasjon til utvalget blir gitt, det vil si om informasjonen blir gitt skriftlig eller muntlig, og hvilket medium som benyttes, for eksempel brev, e-post, telefon, avis, tidsskrift eller ansikt-til-ansikt. Dersom informasjonen gis skriftlig, skal informasjonsskriv eller utkast til informasjonsskriv, legges ved meldeskjemaet. Dersom informasjonen gis muntlig, skal det oppgis hvilken informasjon som vil bli gitt.

Den følgende liste av momenter er veiledende. Hensikten med malen er å gi et hjelpemiddel som gjør at de på en enkel måte skal kunne utforme informasjon som inneholder de opplysninger som etterspørres, men innholdet må selvfølgelig tilpasses og vurderes i forhold til hvert enkelt prosjekt.

- Prosjektets formål/prosjektets tittel. Innledning med forespørsel om deltakelse.
- Navn og adresse til forsker eller til student og veileder dersom studentprosjekt.
- Hvilke opplysninger som innhentes, og hvor de innhentes fra (pasientjournal, intervjuer, SSB etc.)
- Hvilke metoder som skal benyttes for å innhente opplysninger og hva disse innebærer for deltageren.
- Hva opplysningene om respondentene konkret skal brukes til.
- Konfidensialitet, oppbevaring, eventuell gjenbruk av data. Det skal opplyses om i hvilken form opplysningene lagres (direkte personidentifiserbare eller aidentifiserte). Dersom det er mulig å spore opplysningene tilbake til vedkommende, for eksempel ved hjelp av et kodennummer, skal begrepet aidentifisert brukes, ikke anonymisert. Data som inneholder identifiserbare bakgrunnsopplysninger eller stemmer/bilder er heller ikke anonyme.
- Angivelse av prosjektets varighet, samt hva som skjer med personopplysningene etter prosjektets avslutning; sletting, anonymisering eller lagring i påvente av eventuell oppfølging. Når eventuelle lydbåndopptak og andre personopplysninger vil slettes. Ev. endelig dato for anonymisering.
- Understreking av at deltakelse er frivillig og at et samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at man må oppgi grunn. For pasienter og andre i avhengighetsforhold må det opplyses om at det ikke får innvirkning på deres forhold til behandlere eller andre, dersom de ikke vil delta i studien.
- At forsker er underlagt taushetsplikt og at data behandles konfidensielt.
- At prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom prosjektet er konsesjonspliktig skal det i tillegg eller i stedet angis at prosjektet er innvilget konsesjon av Datatilsynet. For prosjekter som er fremleggelsespliktige for REK skal de stå at prosjektet er tilrådd av Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

Samtykke, dersom en benytter skriftlig samtykke, skal følge i teksten etter informasjonen, f.eks. slik: "Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien," med plass for signatur og dato.

I noen tilfeller er det også relevant å oppgi informasjon om følgende:

- Hvem som finansierer prosjektet (for eksempel et legemiddelfirma, NFR).
- At det opprettes forskningsbiobank etter tilråding fra REK og godkjenning fra Sosial- og helsedirektoratet.
- Hvorvidt personopplysninger og/eller biologiske prøver skal overføres til utlandet, og i så tilfelle hvor og hvorfor.
- At foresatte/verge har rett til å på forhånd se spørreskjema/intervjuguide som skal forelegges en umyndig.
- Hvorvidt personopplysninger skal utleveres til andre, og i så tilfelle til hvem

Se for øvrig <http://www.etikkom.no/REK/forskerportal/infoskriv> for en mer detaljert mal som først og fremst gjelder helsefaglige prosjekter.

Innhentes det samtykke fra den registrerte?

For å kunne svare ja på dette spørsmålet, må samtykket være en **frivillig, uttrykkelig og informert** erklæring fra den registrerte om at han eller hun godtar behandling av personopplysninger om seg selv.

At samtykket skal være **frivillig**, betyr at det ikke må være avgitt under noen form for tvang fra den som retter forespørselen eller andre involverte aktører. Vær oppmerksom på at måten kontakten blir opprettet på, kan få betydning for om samtykket kan vurderes som frivillig. Dette spørsmålet må ses i sammenheng med maktforholdet mellom den som retter forespørselen og den som blir forespurt, for eksempel i relasjonen mellom saksbehandler og klient. Hvordan prosjektet blir presentert, kan også tilsløre frivillighetsaspektet, for eksempel ved at deltakelse i forskningsprosjektet framstår som en videreføring eller utvidelse av et eksisterende behandlingstilbud.

At samtykket skal være **uttrykkelig**, betyr at det ikke skal herske noen tvil om at det avgis samtykke. Et passivt samtykke er derfor ikke et uttrykkelig samtykke i lovens forstand. Et passivt samtykke betyr at den forespurte ikke gjør en aktiv handling som tilsier at hun eller han ønsker å være med i forskningsprosjektet. Retur av spørreskjema vil være å betrakte som et uttrykkelig og aktivt samtykke.

At samtykket skal være **informert**, betyr at den registrerte skal gis tilstrekkelig informasjon til at vedkommende vet hva det samtykkes til. Informasjonen må imidlertid ikke være så detaljert at det virker forvirrende eller at fokus flyttes fra det som faktisk kan true personvernet. I prosjekt der det deltar personer med norsk som andrespråk, bør informasjonen så langt det lar seg gjøre, gis på morsmålet. Informasjonen bør som hovedregel gis skriftlig. Muntlig informasjon kan supplere eller erstatte den skriftlige informasjon.

Loven stiller ikke krav til formen på samtykket, dvs. om det skal være skriftlig eller muntlig. Et skriftlig samtykke vil likevel være å foretrekke for å kunne sannsynliggjøre i ettertid at samtykke faktisk er innhentet. Samtykke som er gitt elektronisk er å betrakte som et skriftlig samtykke. Det finnes imidlertid tilfeller der muntlig samtykke vil være å foretrekke, for eksempel dersom det er sannsynlig at deltakerne på bakgrunn av sin alder, kulturelle tilhørighet eller lignende, vil oppfatte et skriftlig samtykke som en kontrakt som ikke kan brytes.

Samtykket skal i utgangspunktet gis av den registrerte selv.

For mindreårige og umyndiggjorte skal samtykke som hovedregel innhentes fra foresatte eller verge. For personer med manglende eller redusert samtykkekompetanse skal det i størst mulig grad gis tilpasset informasjon. Pårørende og/eller verge/hjelpeverge skal informeres, om mulig, og hvis de har innvendinger, skal dette respekteres. I de tilfeller hvor personen har vært midlertidig inkompetent (for eksempel bevisstløs) skal han eller hun informeres i ettertid og gis muligheter til å fortsette eller trekke seg, dersom dette er relevant.

Det innhentes samtykke

Dersom det svares ja på spørsmålet om samtykke innhentes, skal det oppgis hvordan frivillighetsaspektet er ivarettatt og på hvilken måte samtykke innhentes, for eksempel skriftlig erklæring, muntlig erklæring, retur av spørreskjema.

Det innhentes ikke samtykke

Dersom det svares nei på spørsmålet om samtykke, skal det gis en redegjørelse for hvorfor behandlingen er av en så stor allmenn og/eller samfunnsmessig interesse at behandlingen overstiger ulempene for enkeltindividet. Det skal videre oppgis hvorfor det ikke lar seg gjøre å innhente samtykke. Dette kan for eksempel være fordi det praktisk ikke lar seg gjøre eller at det er så store etiske betenkeligheter knyttet til det å innhente samtykke. Begrunnelsene må være konkrete. Dersom det benyttes andre former for samtykke, for eksempel generelt

samtykke, passivt samtykke, stedfortredende samtykke, samtykke innhentet etter at behandlingen har funnet sted eller dispensasjon fra taushetsplikten, skal dette oppgis her.

^{vii} **Metode for innsamling av personopplysninger**

Personopplysningene kan innhentes på flere måter. De kan innhentes direkte fra den registrerte gjennom for eksempel personlig intervju, postale spørreskjema, deltakende observasjon, medisinske undersøkelser/tester. Personopplysninger kan også innhentes fra eksisterende registre (for eksempel Kreftregisteret, Medisinsk fødselsregister) eller ved dokumentgjennomgang (for eksempel sakspapirer hos PPT, sykejournaler etc.). Ofte kombineres ulike metoder. **Husk å oppgi alle kilder til informasjon om personene som inngår i utvalget.**

^{viii} **Datamaterialets innhold**

1.1 Opplysninger om tredjeperson

Med *opplysninger om tredjeperson* menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på opplysninger om tredjeperson er opplysninger om spesifiserte familiemedlemmer til en registrert, som mor, far, onkel, bestemor.

^{ix} **Informasjonssikkerhet**

Med informasjonssikkerhet forstås en dokumentasjon av informasjonssystemet og sikkerhetstiltakene. Dette tilsvarer en beskrivelse av bl.a. hvordan datamaterialet registreres og oppbevares, sikring av konfidensialitet, tekniske tiltak (passordbeskyttelse, oppbevaring av direkte identifiserende personopplysninger og aidentifiserte opplysninger atskilt og automatisk nedkobling av skjermbilder med personinformasjon).

Definisjon av personopplysninger

Direkte personidentifiserende opplysninger er opplysninger som direkte kan identifisere den registrerte. Navn og 11-sifret fødselsnummer regnes som direkte personidentifiserbare opplysninger.

Indirekte personidentifiserende opplysninger er opplysninger som kan identifisere den registrerte uavhengig av om dataene er tilknyttet direkte personidentifiserbare opplysninger. Eksempler på variabler som indirekte kan være med å identifisere deltakerne, er bruk av bosted sammen med alder, kjønn og eventuelt diagnose, yrke, idrettsaktivitet. Andre eksempler som kan medføre at en registrert er indirekte identifiserbar, er spesifisering av for eksempel organisasjonstilhørighet, arbeidsplass, sykehus og avdeling, kirke- eller moskétilhørighet sammen med ulike bakgrunnsvariable. Også opplysninger som registreres med et referansenummer som viser til en atskilt liste med for eksempel navn eller personnummer, er indirekte personopplysninger.

Direkte personidentifiserende opplysninger bør ikke registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Dersom det er nødvendig å registrere opplysningene sammen med de direkte personidentifiserbare opplysningene, skal det gis en begrunnelse for det.

Sikring av konfidensialitet

Daglig ansvarlig/veileder og/eller studenten plikter å holde oversikt over hvilke personopplysninger som skal behandles med elektroniske hjelpemidler og som må sikres spesielt mot at uvedkommende får adgang til dem.

Den behandlingsansvarlige skal også vurdere sannsynligheten for at sikkerhetsbrudd kan forekomme: Er f.eks. pc-tilgangen beskyttet med brukernavn og passord og står pc-en i et låsbart rom? Videre skal den behandlingsansvarlige vurdere hvilken skade det vil volde den registrerte dersom sikkerhetsbrudd inntreffer: Kan sikkerhetsbrudd f.eks. føre til tap av personlig integritet eller anseelse? Vurderingene som gjøres skal dokumenteres.

Overføres personopplysningene i eksternt datanett?

Med dette menes om personopplysningene skal samles inn eller overføres til andre gjennom eksternt datanett, f.eks. via e-post fra respondenten.

^x **Vurdering/godkjenning av andre instanser**

All medisinsk forskning som involverer mennesker (inkludert personopplysninger og humant materiale) skal fremlegges for en **regional komité for medisinsk forskningsetikk**, www.etikkom.no

For å få utlevert taushetsbelagte opplysninger fra offentlige forvaltningsorgan, sykehus, trygdekontor, sosialkontor m.m., må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Søknad om utlevering av helseopplysninger rettes til Sosial- og helsedirektoratet.

Det skal sendes melding til Statens legemiddelverk ved utprøving av legemidler. Statens legemiddelverk vurderer meldinger om klinisk utprøving i henhold til Forskrift om klinisk utprøving av legemidler til mennesker av 24.9.2003.

^{xi} **Prosjektperiode**

Dersom datamaterialet skal anonymiseres etter prosjektslutt skal alle personopplysninger, både direkte og indirekte, slettes eller skrives om/kategoriseres, slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner i datamaterialet. Data kan oppbevares med personidentifikasjon etter prosjektslutt i påvente av eventuelle oppfølgingsundersøkelser og for historiske, statistiske og vitenskapelige formål. Hovedregel for lagring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte. Det må videre gis konkrete begrunnelser for hvorfor data skal lagres med personidentifikasjon og om dette vil medføre noen ulemper for den registrerte. Det vil ikke være tilstrekkelig å begrunne lagringen med "for oppfølgingsstudier".

Dersom lagringen av personopplysningene ikke skal baseres på samtykke setter personopplysningsloven strengere krav til nødvendigheten av lagringen. Dersom det ikke skal innhentes samtykke til lagringen, skal det gis en redegjørelse for hvorfor lagringen er av en så stor samfunnsmessig interesse at den overstiger ulempene for enkeltindividet, og hvorfor det ikke skal innhentes samtykke. NSD arkiverer data fra forskningsprosjekt innen samfunnsvitenskap, humaniora, psykologi, medisin og helsefag. Data som er egnet for arkivering hos NSD, er anonyme kvantitative data lagret på diskett eller CD samt kvantitative og kvalitative persondata.